



Dossiê

Política Pública e Direitos Sociais no Brasil

Organizadores

Isaac Ferreira Cavalcante
Bruna Karine Nelson Mesquita



Organizadores

Isaac Ferreira Cavalcante
Bruna Karine Nelson Mesquita

Política Pública e Direitos Sociais no Brasil



1ª Edição
Jaboatão dos Guararapes - PE - Brasil
2021

© 2021, Editora Peixe Azul



Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Editoração, Diagramação e Capa: Isaac Ferreira Cavalcante
Parecer ad hoc: Comitê Editorial e Pareceristas convidadas
Revisão: Autores e Organizadores
ISBN: 978-65-994958-3-0
DOI: 10.5281/zenodo.5529213

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Dossiê [livro eletrônico] : política pública e direitos sociais no Brasil / organização Isaac Ferreira Cavalcante , Bruna Karine Nelson Mesquita. -- 1. ed. -- Jaboaão dos Guararapes, PE : Editora Peixe Azul, 2021.
PDF

Vários colaboradores.
ISBN 978-65-994958-3-0

1. Direito constitucional 2. Direitos sociais - Brasil 3. Políticas públicas - Brasil I. Cavalcante, Isaac Ferreira. II. Mesquita, Bruna Karine Nelson.

21-75161

CDU-342.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Direitos sociais : Direito constitucional 342.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo ABNT, adequação técnica e linguística.

Editora Peixe Azul

Editor Chefe

Prof.º Me. Isaac Ferreira Cavalcante

Conselho Editorial

Dr.º Adilson Tadeu Basquerote Silva
Universidade de Lisboa, Portugal

Ma. Bruna Karine Nelson Mesquita
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Dra. (c) Cristiane Lourenço Teixeira Meireles
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dr.º (c) Francisco Anderson Carvalho de Lima
Universidade Federal do Ceará (Brasil)

Me. (c) Gênese Guimarães Soares
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Brasil

Me. Isaac Ferreira Cavalcante
Universidade Federal do Piauí, Brasil
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. (c) Jacinta Francisco Dias
Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Pedagógica de Maputo,
Moçambique

Dr.º (c) Lucas Loureiro Leite
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Doutorando: Marcelo Pereira Souza
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Dr.º (c) Pedro Panhoca da Silva
Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Dra. Rosa Maria Rigo
Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande
do Sul, Brasil
Universidade Aberta, Portugal

Dr.º (c) Rodrigo Fernando Gallo
Universidade Federal do ABC, Brasil

Dra. Rafaela Araújo Jordão Rigaud Peixoto
Pontifícia Universidade Católica de Rio de
Janeiro, Brasil
Hampton University, Estados Unidos

Ma. (c) Vladia Luna Torres Herrera
Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidad Academia de Humanismo Cristiano,
Chile

Me. Mailson Rodrigues Oliveira
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Ma. (c) Katherin Yurema Mamani Contreras
Universidad Nacional Micaela Bastidas de
Apurímac, Perú
Associação Latinoamericana de Ciência Política,
ALACIP/JOVEN

Dr. Raimundo Batista dos Santos Júnior
Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Pareceristas convidadas

Francisca Kananda Lustosa dos Santos, Mestra (a) Políticas Públicas pela
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Vanessa Santos do Canto, Doutora em Teoria do Estado e Direito Constitucional
pela Pontifícia Universidade Católica - PUC-RJ

Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Doutora em Educação pela Universidade
Estadual de Londrina - UEL.

Aos leitores

A Editora Peixe Azul, tem a felicidade de trazer à comunidade acadêmica e ao público em geral a nossa quarta experiência de publicação de um dossiê acadêmico.

- Dossiê: Política Pública e Direitos Sociais no Brasil, que contou com a contribuição de 4 investigadoras e 5 investigadores, com formação em pós-graduação no Brasil e Espanha.

Essa publicação contribui com o nosso desejo de criar um espaço para a participação na criação, avaliação e difusão das investigações e experiências científicas.

Esta tem sido uma rica experiência que agradecemos aos integrantes de nosso Comitê Editorial, que dedicaram parte de seu precioso tempo para realizar as avaliações e observações sobre os artigos enviados para este Dossiê.

Também ficamos muito agradecidos à equipe de organizadores deste Dossiê, que gentilmente compartilhou ideias e avaliações que contribuíram na sua produção.

Por fim, esperamos que a Editora Peixe Azul possa servir para que a comunidade científica possa ter acesso às pesquisas e pesquisadores aqui publicados, e deixamos o convite para que cada leitor possa fazer parte da iniciativa.

Editor Chefe

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	<u>07</u>
PERDEMOS PARA GANHAR: A QUESTÃO RACIAL NA TRAMITAÇÃO DA LEI 12.711/12	<u>09</u>
Luma Doné Miranda DOI: 10.5281/zenodo.5529370	
PROFESSOR ITINERANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ELO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NOVA IGUAÇU	<u>26</u>
Adriana da Silva Maria Pereira DOI: 10.5281/zenodo.5529376	
AVANÇOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: o uso das ferramentas multimodais facilitadoras na prática docente	<u>44</u>
Amaro Sebastião de Souza Quintino Jackeline Barcelos Corrêa Joberto Pessanha da Silva Junior João Batista da Silva Santos Peterson Gonçalves Teixeira DOI: 10.5281/zenodo.5529388	
ANÁLISE DO ÍNDICE DE DESEMPENHO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ENTRE 2005 - 2019 POR MEIO DO IDEB E SAEB	<u>62</u>
Bruna Nelson Mesquita de Oliveira Isaac Ferreira Cavalcante DOI:10.5281/zenodo.5529404	

APRESENTAÇÃO

O Dossiê: Política Pública e Direitos Sociais no Brasil, teve como objetivo disponibilizar um espaço na qual cada pesquisador pudesse enviar suas contribuições sobre esta significativa área de conhecimento, que é a de política e direitos sociais.

Para esta publicação contamos com quatro investigações na qual tivemos diferentes percepções sobre gestão pública e garantia de direitos.

O primeiro capítulo temos as contribuições da investigadora Luma Doné Miranda, com o título: **PERDEMOS PARA GANHAR: A QUESTÃO RACIAL NA TRAMITAÇÃO DA LEI 12.711/12**, nesta pesquisa o objetivo é investigar o processo de tramitação da lei nº 12.711/12 observando, em específico, os debates acerca dos critérios raciais.

Para o segundo capítulo temos as contribuições da investigadora Adriana da Silva Maria Pereira, com o título: **PROFESSOR ITINERANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ELO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NOVA IGUAÇU**, nesta investigação o objetivo é analisar as estratégias pedagógicas utilizadas na elaboração de duas oficinas pela itinerância da educação especial, que foram implementadas em uma escola da rede municipal em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

No terceiro capítulo temos as contribuições de um grupo de investigadoras(es): Amaro Sebastião de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa, Joberto Pessanha da Silva Junior, João Batista da Silva Santos, Peterson Gonçalves Teixeira, com o título: **AVANÇOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: o uso das ferramentas multimodais facilitadoras na prática docente**, nesta investigação o objetivo é pontuar as estratégias pedagógicas para a formação do aluno com necessidades especiais e apresentar uma discussão acerca do uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo educativo.

Para o quarto capítulo temos as contribuições da dupla de investigadores: Bruna Nelson Mesquita de Oliveira e Isaac Ferreira Cavalcante, com o título: **ANÁLISE DO ÍNDICE DE DESEMPENHO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ENTRE 2005 - 2019 POR MEIO DO IDEB E SAEB**, nesta investigação o objetivo é analisar os dados de desempenho disponibilizados pelo Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo em vista problematizar a oferta e a garantia do direito à educação de qualidade.

Entregamos aos leitores uma leve e agradável leitura de investigações que teve como preocupação apresentar uma pequena amostra de nossa realidade

brasileira, indicando os caminhos seguidos e resultados preliminares. Acreditamos que esta publicação cumpre essa nobre tarefa de estimular e difundir a prática da escrita de pesquisas e seus pesquisadores no Brasil.

Boa leitura!

Organizadores

**PERDEMOS PARA GANHAR:
A QUESTÃO RACIAL NA TRAMITAÇÃO DA LEI 12.711/12
PERDIMOS PARA GANAR:
LA CUESTIÓN RACIAL EN EL TRÁMITE DE LA LEY 12.711 / 12**

DOI: 10.5281/zenodo.5529370

Luma Doné Miranda

Graduada em Ciência Política pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ) e doutoranda pela mesma instituição. Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (GPCSE/UERJ) tendo como área de investigação Ações Afirmativas no ensino superior. E-mail: lumadonemiranda@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9644-185X>

RESUMO

O objetivo do presente artigo é investigar o processo de tramitação da lei nº 12.711/12 observando, em específico, os debates acerca dos critérios raciais. Para tanto, foram analisados os conteúdos dos diários do Congresso Nacional, além dos áudios das audiências públicas e pronunciamentos das votações. Como resultado observamos que houve um embate relacionado a reserva de vagas para pretos e pardos. Do mesmo modo, percebemos as cotas para estudantes de escolas públicas como um modelo para superar este embate. Neste sentido, argumentamos que apesar da temática ser reivindicada principalmente pelo movimento negro, a questão racial perdeu força ao longo da tramitação.

Palavras-chave: Ações afirmativas; cotas; raça; lei de cotas, tramitação.

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto investigar la tramitación de la Ley No. 12.711 / 12, observando, específicamente, los debates sobre criterios raciales. Para estos fines, se analizó el contenido de los diarios del Congreso Nacional, además de los audios de audiencias públicas y declaraciones de votación. Como resultado, observamos que hubo un conflicto relacionado con la reserva de vacantes para negros y pardos. Asimismo, vemos las cuotas de estudiantes en las escuelas públicas como un modelo para superar este choque. En este sentido, argumentamos que a pesar de que el tema fue reivindicado principalmente por el movimiento negro, la cuestión racial perdió fuerza durante el proceso.

Palabras-clave: Acciones Afirmativas; Cuotas, Raza, Ley de Cuotas; Tramitación.

Introdução

“Perdemos para ganhar”. A frase que leva o título do presente artigo foi coletada em uma entrevista de campo realizada logo após a aprovação da lei nº 12.711/12¹. A fala estava relacionada à estrutura final da legislação que previa a reserva de vagas para pretos e pardos apenas como última subcota. Duas questões foram levantadas neste momento. A primeira diz respeito a como a pauta racial das ações afirmativas no Brasil, protagonizada pelo movimento negro, se tornou secundária a ponto de ser inserida apenas como uma subcota. A segunda, era a contradição sobre o projeto de lei originário protocolado pela deputada Nice Lobão filiada ao Democratas (DEM), mesmo partido que ajuizou uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental contra as cotas raciais na Universidade Federal de Brasília (UNB).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é discutir a tramitação da lei de cotas observando, principalmente, as discussões relacionadas a pauta racial². Para tanto, foram analisados os pareceres e áudios das reuniões das comissões parlamentares, projetos de lei apensados ao inicial³ vídeos das audiências públicas e áudios da votação da lei. A metodologia empregada na pesquisa foi a análise de conteúdo. Este tipo de investigação procura explicar e justificar determinados fenômenos por meio da origem de seus enunciados. (BARDIN, 1977, p. 38).

A etapa da formulação diz respeito ao momento que a política pública começa a receber seus contornos. Desse modo, a análise da tramitação no Congresso Nacional nos permite perceber as preocupações que surgiram a partir da formulação desta lei. Ao passo que a investigação dos documentos produzidos busca observar os discursos e as posições adotadas sobre este tipo de política.

É importante ressaltar que consideramos as ações afirmativas como uma política pública. Neste sentido, trabalharemos com o conceito formulado por Ahyas Siis que propõe

¹ Esta lei ficou conhecida popularmente como lei de cotas.

² É importante ressaltar que “a raça não existe cientificamente, bem como não é uma realidade natural. Raça é uma construção social e não um conceito biológico. Desse modo, enfatizamos que, embora a raça não exista cientificamente, ela existe socialmente.” (BERNARDINO, SANTOS e SILVÉRIO, 2009, p. 215).

³ Os projetos de lei que possuem a mesma temática são apensados ao projeto inicial e tramitam em conjunto.

“Políticas públicas, estatais de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em ação. Sua sugestão pode estar a cargo do próprio Estado ou dele ser delegada. Elas estão voltadas para a promoção e a afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas colocadas em posição de subalternidade.” (SISS, 2011, p.15).

Ademais, entendemos que a ação afirmativa é algo que busca corrigir uma condição de desigualdade ocasionada por processos históricos. Neste sentido, o objetivo proposto é assegurar a igualdade de minorias que sofrem preconceito (FONSECA, 2009, p. 11). Assim, sua crucial finalidade é criar um efeito compensatório através da valorização social desses grupos durante um período limitado (MOEHLECKE, 2002, p.2003).

No âmbito das desigualdades raciais, tal discussão está presente no cenário brasileiro desde o fim da escravidão, passando pela ideia difundida de democracia racial e a o rompimento desta premissa a partir das pesquisas do Projeto UNESCO e da luta do movimento negro brasileiro. A perspectiva de democracia racial será importante para percebermos a posição do discurso dos tomadores de decisão. Assim, o conceito é base para compreender o próprio questionamento do movimento negro e o debate que ocorreu no Congresso Nacional.

Esta ideia de mito diz respeito a idealização de um Brasil onde as relações raciais seriam harmoniosas. Nesta perspectiva, teríamos o fenômeno da miscigenação como fator que contribuiria para o equilíbrio das estruturas sociais (ALBERTI e PEREIRA, 2005). Logo, o preconceito de raça não seria uma variável importante a ser levada em consideração nas formulações de políticas públicas.

Neste panorama, o trabalho está dividido em três partes. Na primeira mostramos a influência do movimento negro na reivindicação de políticas de ação afirmativa no Brasil e nos Estados Unidos. A segunda, apresenta como o desenho da lei de cotas foi concebido e seus desdobramentos. A última analisa os argumentos a favor e contra ao critério racial apresentado na tramitação do projeto de lei.

O movimento negro e a pauta das ações afirmativas no Brasil

Apesar do pioneirismo da Índia em relação às cotas no parlamento para *Dalits*⁴, o termo “Ações Afirmativas” surgiu nos Estados Unidos durante a década de 1960. Era um momento de luta por direitos civis no qual o movimento negro se torna protagonista (MOEHLECKE, 2002, p. 198). Esta reivindicação acontece após anos de segregação social sofrida pelos negros. O período conhecido como doutrina “Separate but equal” (1896-1954) demonstrou a força da discriminação na sociedade americana. Como se traduz, “essa doutrina aceitava a separação, o isolacionismo das raças, porém, com a imposição de que os serviços prestados a cada uma seriam os mesmos, é dizer, que os serviços prestados à raça negra deveriam possuir a mesma qualidade daqueles prestados à raça branca, ou seja, iguais, mas separados.” (TAVARES, 2010, p. 272).

Com o fim do período de segregação, uma das saídas para inclusão destas pessoas em espaços majoritariamente brancos foi a ação afirmativa. É neste contexto que a expressão aparece pela primeira vez. O decreto nº 10.925 de 1961 apresentava a seguinte redação: “O contratante adotará uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratado durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, cor ou nacionalidade.” (MEDEIROS, 2004, p. 122). Entretanto, o termo ganharia definições mais aprofundadas no documento de conclusão da Comissão Nacional Sobre Distúrbios Civis que tinha como propósito estudar os conflitos raciais. Neste relatório é assinalada a necessidade de “estímulos especiais” com o objetivo de promover a população negra estadunidense. (VIEIRA, 2005, p.85).

Assim, em 1965, já no governo Johnson, criaram-se ações afirmativas destinadas à política de emprego tanto no setor público quanto privado. Posteriormente, em 1972, as mesmas prerrogativas nas ações afirmativas de emprego passaram para as instituições educacionais. É importante ressaltar que apesar da estrutura desenhada pelo Estado, a agenda das ações afirmativas nos Estados Unidos foi proveniente do movimento negro.

⁴ O termo “Dalits”, traduzido como os “intocáveis”, fazem parte do grupo social mais baixo do sistema de castas hindu.

No Brasil, a pauta sobre ações afirmativas foi amadurecendo ao longo do tempo. Segundo Alberti e Pereira (2006) as ações afirmativas se transformam em reivindicação somente no começo dos anos 2000. Havia um certo receio por parte do movimento negro em relação ao dispositivo e entendiam-no como algo reformista, assim “Eu lembro quando a gente começou a debater cota e ação afirmativa no movimento negro. O pessoal dizia: ‘Não. Reforma [...] Não vai acontecer nada, isso é a reforma’.” (ALBERTI e PEREIRA, 2006, p. 156). A virada ocorreu, em especial, com a organização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que viria a ocorrer em 2001 na cidade de Durban.

“Percebe-se que a questão das cotas adquiriu uma dimensão muito importante para o próprio movimento negro, cujas lideranças passaram por um processo de maturação. Ou seja, depois de Durban, estando lançada a questão que tanta polêmica suscitou, foi necessário que as lideranças também se preparassem para o debate. Isso significa, mais uma vez, a formação de quadros capazes de implementar a bandeira que se tornou comum no movimento, atentando inclusive para os riscos da ascensão individualizada de estudantes cotistas”. (ALBERTI e PEREIRA, 2006, p. 158).

Apesar do estranhamento inicial das ações afirmativas, assim como nos Estados Unidos, esta se tornou pauta central de luta no movimento negro no Brasil. A aprovação da lei 12.711/12 se insere neste contexto. Como veremos na próxima seção, os primeiros projetos de ações afirmativas no Congresso Nacional foram protocolados por membros do movimento negro que se inseriram nos quadros políticos. Estas proposições tinham o objetivo de incluir pessoas negras em espaços majoritariamente brancos. Sendo assim, buscaremos compreender quais mudanças de posicionamento levaram a estrutura final da lei de cotas.

Ações afirmativas e os projetos de lei para o ensino superior

O primeiro projeto com a temática das ações afirmativas protocolado no Congresso Nacional foi apresentado por Abdias do Nascimento⁵ em 1983. Na ocasião, o fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN) reivindicava uma “ação compensatória visando a implementação do princípio de isonomia social do

⁵ Filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT)

negro⁶ em relação aos demais segmentos étnicos brasileiros.” (BRASIL, 1983). Para tanto, era necessário reservar vagas para este grupo nas universidades e nos empregos gerados no Brasil. Criar outras políticas de cuidado relacionadas à abordagem policial quando se referia aos negros. Combater o racismo nos materiais didáticos. Além da criação de disciplinas sobre cultura africana nas universidades.

Nascimento inicia a justificativa do projeto argumentando que os africanos não vieram para o Brasil por vontade própria como ocorreu com outras etnias. Mesmo pós-abolição, os negros não conseguiram uma integração de fato na sociedade. Segundo o autor, essa falta de integração é evidenciada quando observados os dados relacionados com as desigualdades entre brancos e negros divulgados pelo Projeto UNESCO.

É conhecida como “projeto UNESCO” uma série de estudos realizados no Brasil entre 1951 e 1954. Estes foram realizados em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Recife e tinham como cenário os paradigmas pautados na democracia racial e na exaltação da miscigenação brasileira. A controversa crença numa democracia racial à brasileira, que teve no sociólogo Gilberto Freyre a mais refinada interpretação, tornou-se assim um dos principais alicerces ideológicos da integração racial e do desenvolvimento do país (MAIO, 1999). Assim, motivados pelas leituras acerca das teorias de Freyre, os pesquisadores do projeto tentaram compreender se havia discriminação de cor no Brasil.

Esta pesquisa se tornou aporte teórico para o projeto de lei nº 1332. Nascimento entendia que os dados apresentados na pesquisa eram resultado do processo de escravização ocorrido no Brasil no qual, mesmo com a passagem do tempo, se percebia que os negros não alcançaram status de cidadão. Apesar da justificativa, a proposta nunca foi apreciada no Congresso Nacional.

Doze anos depois, a então senadora filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), Benedita da Silva apresentou dois projetos com objetivo de instituir ações afirmativas no ensino superior. O primeiro, sugeria a instituição da reserva de 10% das vagas nas universidades públicas para estudantes autodeclarados negros. Já

⁶ Alguns documentos se referem ao termo “negro”, já outros utilizam o termo preto. Mesmo entendendo que negro se refere a soma de pretos e pardos, optamos, aqui, utilizar o termo escrito nos documentos analisados.

o segundo, propunha o mesmo percentual para estudantes de escola pública. Do mesmo modo que a proposição de Abdias do Nascimento, os PLs da senadora não foram aprovados.

A temática das ações afirmativas raciais só volta ao Congresso Nacional em 2004. Nesta ocasião, o governo federal, através do ministro da educação Tarso Genro⁷, apresentou o projeto de lei nº3627/04 onde instituía a reserva de 50% vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Além disso, a proposta estabelecia que parte destas vagas seriam destinadas aos estudantes autodeclarados negros e indígenas utilizando a proporção apresentada no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A justificativa para a criação de uma sub-cota racial foi apresentada no PL como uma tentativa de combate ao racismo estrutural.

Somente no final do século passado, o Estado brasileiro passou a se preocupar com os efeitos do chamado racismo estruturante no perfil social e buscar mecanismos que dessem efetividade aos compromissos assumidos perante a comunidade internacional há quase quarenta anos. Esse atraso de décadas por si é suficiente para justificar a iniciativa de políticas de ações afirmativas no âmbito da educação, como as consignadas no presente Projeto de Lei. (BRASIL, 2004, p. 2).

Todos os projetos com a temática de ações afirmativas no ensino superior anteriores a este haviam sido arquivados. Algumas explicações podem ser mobilizadas para compreender o prosseguimento da tramitação do projeto nº3627/04. A primeira, diz respeito ao que tratamos na seção anterior sobre a virada na pauta do movimento negro transformando as ações afirmativas em uma das suas principais reivindicações. A segunda, afirma a importância da participação na conferência de Durban. E por fim, a experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) como pioneiras na implementação de cotas raciais⁸.

⁷ Filiado, neste momento, ao Partido dos Trabalhadores (PT).

⁸ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, conjuntamente com a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, começou a reservar uma quantidade de vagas nos cursos de graduação para negros e pardos (termos utilizados na lei). Esta reserva se instituiu através da lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001. Esta lei entrou em vigor para complementar a lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000 onde reservam-se vagas apenas para estudantes que durante sua vida cursaram escola pública.

Em 2002, a UERJ e a UENF realizaram seu primeiro vestibular com dois processos simultâneos. Este processo foi marcado por grande polêmica, tanto no momento de sua implantação até a divulgação dos resultados.

A preparação do Vestibular 2003 se deu, portanto, sob o signo de uma polêmica na qual se sobressaíam as reações internas que aludiam, sobretudo, a uma pretensa ineficácia da política – que apontava que ela incide no lugar errado das tensões e da produção das hierarquias sociais – e a uma incorreção no processo de sua definição – evocando uma falta de diálogo com a comunidade universitária acerca da questão.” (SANTOS, 2006, p. 24 / 25).

Do mesmo modo, a implementação das ações afirmativas nestas universidades trouxe a temática para o debate público. Entre os anos de 2002 e 2014 foram publicados 132 editoriais nos jornais “O Globo” e “Folha de São Paulo” sobre o tema, sendo “123 abertamente contrários, 5 ambivalentes e 4 que citavam de passagem as políticas sem proferir opinião explícita” (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015. p. 247). A crítica ao sistema de cotas ocorreu a partir da questão racial. Havia argumentos de que estas “criam/acirram o conflito racial”, “tende a beneficiar classe média/elite negra”, “são inconstitucionais” e “diminui a qualidade do ensino” (CAMPOS e FERES JÚNIOR, 2013, p. 14).

Em ambas as esferas os argumentos contrários às ações afirmativas permeavam a questão das cotas raciais. Em particular as concepções de que estas “criam/acirram o conflito racial”, “tende a beneficiar classe média/elite negra”, “são inconstitucionais” e “diminui a qualidade do ensino”. Em contrapartida, os argumentos favoráveis versão especialmente sobre “capacitará os beneficiários a competir em igualdade”, “tem estimulado o debate sobre as desigualdades raciais e desassocia cor a pobreza”, “busca dirimir os efeitos da escravidão no presente” e “promove a mobilidade social de grupos discriminados” (CAMPOS e FERES JÚNIOR, 2013, p. 14).

A tramitação do projeto de lei nº3627/04 não foi diferente. É necessário, primeiramente, destacar que a controvérsia apresentada na introdução deste capítulo é o primeiro ponto chave para compreender a tentativa de parlamentares barrarem as ações afirmativas raciais. Assim, quando o Poder Executivo protocolou este projeto, em 2004, outras proposições com materiais correlatas foram desarquivadas e começaram a tramitar em conjunto. Entretanto, nenhuma dessas propostas incluíam raça como um critério de inclusão.

Esse processo de trâmite agregado se torna uma estratégia para que quando os projetos cheguem nas comissões parlamentares, os relatores mudem o seu desenho. Foi de fato o que aconteceu com a lei de cotas no primeiro parecer da Comissão de Educação e de Cultura. O relator, Carlos Abicalil (PT), votou por um modelo híbrido combinando os critérios sociais do projeto nº 73/99 e os critérios raciais da proposição nº 3627/04. Assim, a lei deveria abarcar três parâmetros: o percurso em escola pública, a renda e a cor.

O deputado Abicalil foi questionado sobre seu parecer no programa da TV Câmara. Na ocasião, a reserva de vagas para negros era tema central. Segundo o apresentador, este critério seria problemático porque todos teríamos ascendência africana no Brasil⁹. Em resposta, o parlamentar apresentou as pesquisas da Universidade de Campinas (Unicamp) que mostravam estudantes com o mesmo percurso escolar e renda possuíam diferenças no acesso ao ensino superior devido à sua cor.

Mesmo com estes argumentos, o questionamento do critério racial percorreu toda a tramitação da lei. Neste sentido, na próxima seção procuraremos compreender quais as discussões e argumentos apresentados para defender ou questionar a utilização deste mecanismo.

A questão racial e a tramitação da lei nº 12.711/12

Como já observado, a lei nº 12.711/12 tramitou durante treze anos no Congresso Nacional. Entretanto, as primeiras discussões sobre a matéria ocorreram após o substitutivo do deputado Abicalil em 2004. Assim, ao analisar os pareceres das comissões da Câmara dos Deputados Federais¹⁰, percebemos que a aprovação do modelo social era unânime, contudo, os critérios raciais eram amplamente criticados. Assim, a questão racial se tornou o ponto central da discussão.

Faz-se necessário destacar que no ano da aprovação da lei, o Supremo Tribunal Federal já havia garantido a constitucionalidade das cotas raciais. O principal argumento mobilizado pelo relator, Ricardo Lewandowski, se debruça na perspectiva de que o Estado pode quebrar com políticas universalistas para

⁹ <https://www.camara.leg.br/tv/167841-dep-carlos-abicalil-pt-mt>. Acesso em: fev/2021.

¹⁰ Comissão de Educação, Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania e Comissão de Direitos Humanos e Minorias.

atingir grupos de modo que haja a superação das desigualdades, entretanto esta deve ter um tempo limitado (BRASIL, 2012).

Sem traçar a tramitação de forma linear, esta seção procura apresentar os argumentos contrários e a favor da inclusão de um critério racial para pretos e pardos. O debate proposto, aqui, atravessa a tentativa de compreender o desenho final da lei. E, por fim, argumentar que apesar dos esforços do movimento negro, o modelo adotado privilegiou a questão de desigualdade de classe.

Durante a tramitação, as primeiras críticas ao critério racial da lei de cotas surgiram através de “votos em separado” aos pareceres das comissões. Redigido por um ofício, este mecanismo é apresentado quando um parlamentar não concorda com a votação da relatoria de uma comissão. O projeto de lei 73/99 obteve três votos em separado que consideravam a questão racial problemática por dois motivos. O primeiro, se debruçava na perspectiva de que no Brasil, devido à mestiçagem, não era possível distinguir a cor dos indivíduos. Já o segundo, argumentava que o dispositivo não era necessário pois já havia um critério da escola pública.

A escola pública se tornou um elemento importante para este argumento. Havia a percepção de que este espaço, além de um local de reprodução das desigualdades, também era onde se concentravam pessoas com baixa renda e minorias étnicas. Desta maneira, a “saída via escola pública” era uma justificativa mobilizada o tempo todo tendo em vista que pouparia a afirmação de outros critérios. Esta foi a base do discurso apresentado pelo senador Aloysio Nunes Ferreira¹¹

“Por outro lado, não estamos convencidos de que fazer o corte por raça seja menos favorável ao negro pobre do que um corte por renda, somada a condição de escola pública. Sendo verdade que a população negra é pobre e estuda na escola pública.” (BRASIL, 2012, p. 43)

Do mesmo modo, os parlamentares entendiam que a reserva de vagas para pessoas pretas e pardas iria contra as relações raciais desenvolvidas no país. Assim, era necessário um critério socioeconômico que abarcasse a pluralidade existente. O senador Marconi Perillo¹² reforça esta concepção argumentando que

¹¹ Também neste momento filiado ao PSDB.

¹² Neste momento filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

A questão que se coloca na implantação de cotas não é se beneficiaremos os negros e afrodescendentes, mas, se ao agirmos somente sob o critério étnico e racial, não estaríamos ignorando a natureza da mestiçagem do povo brasileiro, e colocando à margem do benefício população não negra igualmente excluída. Até mesmo Barack Obama, o primeiro Presidente negro dos Estados Unidos, já admitiu, em *The Audacity of Hope*, sua preferência por políticas universalistas às de recorte racial (BRASIL, 2012. p. 90).

A persistência na miscigenação brasileira, trouxe conjuntamente o debate sobre raça ao Congresso Nacional. Foram realizadas três audiências públicas com essa discussão. Durante o evento, a questão foi trazida pelo geógrafo Demétrio Magnoli no qual questionava a concepção de raça que a lei criava.

Os brasileiros ainda não aprenderam suas identidades raciais, mas o Estado pedagogo ensinará essa nova lição. Raças não existem, mas a lei pode inventá-las. Há algo de errado aqui que exige retificação. O ministério da educação colocará cada um em seu lugar. Começaremos bem cedo a falar do sangue e da ancestralidade. Distribuiremos direitos segundo a cor da pele. Cancelaremos a mestiçagem em nome do mito da raça. (BRASIL, 2008, n.p.).

Neste âmbito, os critérios raciais não funcionariam em políticas públicas no Brasil. Na perspectiva de Magnoli, acirraria questões relacionadas ao tema levando a um conflito. Este argumento, reforça a perspectiva de “harmonia racial” e quebra com as teorias do racismo estrutural amplamente debatidas no pós-projeto UNESCO. Igualmente, constrói uma contra narrativa das reivindicações do movimento negro. É importante ressaltar que esta idealização da marca advinda da democracia racial possibilitou argumentos de criação políticas de cunho universalista. Também delimitava as discussões acerca do racismo, tendo em vista que não havia, por conta da população brasileira, discriminação racial.

Este tema era amplamente debatido no âmbito acadêmico. Antônio Sergio Guimarães em seu artigo “Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito” propõem analisar o conceito de democracia racial ao longo da história brasileira. Segundo o autor, a concepção de que o Brasil era uma democracia racial perdurou tanto no senso comum quanto na academia até meados dos anos setenta. Esta ideia estava pautada no discurso de que não havia preconceito racial no Brasil.

A ideia de que o Brasil seria uma sociedade sem “linha de cor” — uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais e a posições de riqueza ou prestígio — estava já bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados

Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. No Brasil moderno, tal ideia deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. (GUIMARÃES, 2001, p. 61).

Na mesma audiência pública, Frei David, membro do Educafro e um dos principais empreendedores¹³ da política de ações afirmativas, enfatizou que 95% dos estudantes de medicina das federais do Brasil são eurodescendentes. E questionou se essa configuração poderia ser enquadrada como racismo. A afirmação nos ajuda a compreender os argumentos levantados a favor da inclusão do critério racial na lei nº 12.711/12. Estes se pautavam em dados de estratificação social e desigualdade.

“Mesmo nos períodos de aquecimento econômico observamos baixa mobilidade social dos negros. No mercado de trabalho encontramos também grandes assimetrias, a taxa de desocupação aberta é maior entre os negros. Isso faz com que o rendimento da população negra seja significativamente inferior à população branca”. (BRASIL, 2012, p. 23).

Durante a tramitação, este foi um dos argumentos da Senadora Ana Rita¹⁴ para compor seu parecer na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Na perspectiva da parlamentar, a questão racial era um conteúdo importante para compreender as desigualdades no Brasil e a estrutura do racismo inserida na sociedade brasileira que não permitiria a ascensão de pessoas pretas e pardas.

A ideia de racismo estrutural foi um dos principais argumentos para a manutenção do critério racial no PL que originou a lei de cotas. Contudo, a justificativa não foi o suficiente para transformá-lo em um mecanismo independente de condições de classe. Ao contrário, o que se percebe é a subordinação do critério de escola pública como um dos fatores determinantes para a defesa da aprovação das cotas raciais. Essa afirmação foi levantada no parecer da Senadora Silhessarenko¹⁵ na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

A questão que demarca campos no debate em torno dessas proposições é a que diz respeito à licitude ou não da desequiparação, para fins de promoção, com base em elementos étnico-raciais. E bom lembrar que esse critério é secundário, em face daquilo que é o principal no *discrímen* positivo: a reserva de vagas para egressos de escola pública. Neste ponto, cremos não haver divergências (BRASIL, 2009, p. 3)

¹³ Este termo é utilizado para designar pessoas ativamente interessadas na aprovação de determinada política (CAPELLA, 2016).

¹⁴ Neste momento filiada ao Partido dos Trabalhadores.

¹⁵ Neste momento filiada ao Partido dos Trabalhadores.

Sendo assim, a subordinação de critérios raciais a critérios sociais se tornou uma bandeira para a aprovação da reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas. Do mesmo modo, o critério da escola pública assegurou o presente argumento promovendo a ideia de que esta seria um espaço onde pessoas negras e com baixa renda estariam estudando. Podemos, portanto, argumentar que a condição social prevaleceu na aprovação da lei.

Conclusão

O presente artigo buscou analisar a tramitação da lei nº 12.711/12 no Congresso Nacional, em especial as discussões acerca da reserva de vagas para pretos e pardos. A justificativa para tal pesquisa se deu pelo fato de compreendermos que a pauta das ações afirmativas surgiu a partir das reivindicações do movimento negro no Brasil. Do mesmo modo, buscamos compreender as contradições apresentadas pelos diferentes desenhos propostos para a lei.

Por um lado, o projeto de lei nº73/99 versava sobre a defasagem educacional pública brasileira. De outro, o PL nº3627/04 propunha uma discussão sobre acesso de minorias ao ensino superior. Mesmo com argumentações distintas, por se tratar de propostas de ações afirmativas, as proposições tramitaram em conjunto. Neste âmbito, destacamos que as duas perspectivas pautaram as discussões sobre a aprovação do critério racial.

Percebemos que os parlamentares entendiam a escola pública como um modelo que revolveria as discussões das cotas raciais. Assim, havia um entendimento de que em nenhuma hipótese estudantes com alta renda acessam este tipo de ensino. A justificativa para tal afirmação, é o fato de existir uma percepção de que o ensino público é, majoritariamente, de má qualidade. Do mesmo modo, o argumento de um país miscigenado, uma democracia racial, onde o problema de acesso ao ensino superior está na qualidade de ensino básico público e não no preconceito de cor, adquire uma roupagem positiva. Daí reservar vagas para estudantes da escola pública resolveria todo este emaranhado problemático. E, neste sentido, percebemos que o argumento do

Brasil como um país da “democracia racial” ainda impera nos argumentos dos parlamentares.

Em contrapartida, as justificativas a favor se centravam na condição da desigualdade racial. O principal argumento se desenvolveu nas pesquisas que revelavam o contraste do acesso ao ensino superior mesmo em estudantes com a mesma trajetória escolar e renda. Neste âmbito, havia a afirmação de que o racismo estrutural não permitia a entrada de estudantes pretos e pardos na universidade.

Este trabalho, portanto, tentou aprofundar esta complexa temática das ações afirmativas na perspectiva da tramitação da lei nº 12.711/12. Entende-se que ao fazermos um estudo aprofundado de um determinado contexto, deixamos de fora outras questões. No caso do presente estudo faz se necessário, agora, observar a trajetória dos deputados e senadores e quais a discussão envolvida dentro dos partidos. Contudo, destacamos as nuances que a política adquire ao ser no legislativo.

Bibliografia

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar. Movimento negro e "democracia racial" no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.

_____. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 37, p. 143-166, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERNARDINO, Joaze, SANTOS, Sales Augusto dos e SILVÉRIO, Valter Roberto "Relações raciais em perspectiva". Sociedade e Cultura. Goiânia: Editora da UFG, 2009. v. 12, nº 2: 215-222, jul./dez.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado. Projeto de lei nº 1332. Brasília, 1983. Disponível em: <<https://4h3.short.gy/GvlqrF>>. Acesso em: outubro 2020

_____. Congresso Nacional. Senado. Projeto de lei nº 13/95. Brasília, 1995a. Disponível em: <<https://4h3.short.gy/1bybms>>. Acesso em: outubro 2020.

_____. Congresso Nacional. Senado. Projeto de lei nº 14/95. Brasília, 1995b. Disponível em: <<https://4h3.short.gy/cMDg6z>> Acesso em: outubro 2020.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 73/99. Brasília, 1999. Disponível em: < <https://4h3.short.gy/4UuSUP>> Acesso em: outubro 2020.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 3627/04. Brasília, 2004. Disponível em: < <https://4h3.short.gy/M3v3V1>> Acesso em: outubro 2020.

_____. Congresso Nacional. Diário do Senado Federal. Compilado de pareceres do PL nº73/99. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://4h3.short.gy/fFGYGw>> Acesso em: outubro 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal STF. Decisão do STF sobre a constitucionalidade das cotas raciais no ensino superior: ADPF 186: voto do relator Min. Ricardo Lewandowski. 2012.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Um estudo sobre o conceito de empreendedor de políticas públicas: Ideias, Interesses e Mudanças. Cadernos EBAPE. BR, v. 14, n. SPE, p. 486-505, 2016.

FONSECA, Dagoberto José. Políticas públicas e ações afirmativas. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Democracia racial: O ideal, O pacto e o mito. Novos estudos- CEBRAP, n. 61, p. 147-162, 2001.

_____. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. Horizontes Antropológicos, v. 11, n. 23, p. 215-217, 2005.

_____. Depois da democracia racial. Tempo social, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

MAIO, Marco Chor. A História do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil. Tese de Doutorado em Ciência Política, IUPERJ, 1997.

_____. Uma Polêmica Esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o Tema das Relações Raciais. Dados, 1997.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil - Um Debate em Curso, in: Sales, Augusto dos Santos (org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. DP&A Editora, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. Cad. Pesquisa. São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. Educação & Sociedade, v. 25, n. 88, 2004.

SISS, Ahyas. Raça, classe, cotas étnicas, sociais e educação superior brasileira. In: SISS, Ahyas. Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, p. 13-34, 2011.

TAVARES, André. Direito fundamental à educação. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. Direitos Sociais: Fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A ação afirmativa e o combate às desigualdades raciais no Brasil: em busca do caminho das pedras. 2005. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado–Centro de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

**PROFESSOR ITINERANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ELO ENTRE A FAMÍLIA
E A ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NOVA IGUAÇU**

**PROFESOR ITINERANTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL: VÍNCULO ENTRE FAMILIA Y
ESCUELA EN LA RED DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU**

DOI: 10.5281/zenodo.5529376

Adriana da Silva Maria Pereira

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela UNESP, Professora Docente I da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro, Professora Itinerante da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e Mediadora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ. E-mail: silva.maria@unesp.br <https://orcid.org/0000-0001-7578-2594>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas na elaboração de duas oficinas pela itinerância da educação especial, que foram implementadas em uma escola da rede municipal em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro em setembro e novembro de 2017, para contribuir na interação entre professores, equipe pedagógica, responsáveis e alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Optou-se por utilizar o estudo de caso mediante o método qualitativo com a análise dos planejamentos das oficinas pedagógicas. Os resultados mostraram que as oficinas pedagógicas podem promover um elo de parceria e ressignificação das representações sociais e históricas quando são elaboradas dentro de um contexto social e cultural atrelado à realidade educacional do aluno PAEE.

Palavras-chave: Família, estratégias pedagógicas, parceria, educação especial.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las estrategias pedagógicas utilizadas en la elaboración de dos talleres de itinerancia de educación especial, que se implementaron en una escuela municipal de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, en el Estado de Rio de Janeiro en septiembre y noviembre de 2017, para Contribuir a la interacción entre profesores, profesorado, tutores y alumnos Público Objetivo de Educación Especial (PAEE). Optamos por utilizar el estudio de caso a través del método cualitativo con el análisis de la planificación de los talleres pedagógicos. Los resultados mostraron que los talleres pedagógicos pueden promover un vínculo de asociación y resignificación de las representaciones sociales e históricas cuando se elaboran en un contexto social y cultural ligado a la realidad educativa del estudiante PAEE.

Palabras clave: Familia, estrategias pedagógicas, asociación, educación especial.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência demanda o envolvimento tanto dos profissionais do magistério quanto da família¹. Isso é primordial e viabiliza uma parceria entre esses dois segmentos da sociedade de modo a promover um alinhamento e conceber momentos de troca de informações e diálogo (RAMAL, 2016; BORGES; GUALDA; CIA, 2015).

Nesse processo de desenvolvimento, o professor itinerante da educação especial assume uma função importante, já que demanda entre as suas atribuições acompanhar às famílias dos alunos com deficiência “orientação da família do aluno com necessidades especiais para adequação ao atendimento” (NOVA IGUAÇU, 2012, p. 30). Além disso, esse profissional também tem uma atuação importante no acompanhamento às escolas da classe comum, no sentido de avaliar, supervisionar e orientar professores, orientadores (pedagógicos e educacionais) e gestores na elaboração de estratégias/intervenções pedagógicas que contribuam para o processo de inclusão escolar (NOVA IGUAÇU, 2016).

Segundo PEREIRA (2020, p. 10), a atuação desse profissional na rede municipal de Nova Iguaçu, ainda demanda conhecimentos na área de psicopedagogia pois, na realização das avaliações pedagógicas, é necessário adotar procedimentos psicopedagógicos “para fundamentar sua avaliação pedagógica e futuramente -caso seja necessário- os encaminhamentos para o setor de saúde entre outros”.

Observamos mediante esse contexto que a função do professor itinerante da educação especial perpassa também estabelecer e fortalecer essa parceria, já que “a educação é um processo que continua ao longo de toda a vida, mas os pilares estão na educação da família e da escola” (RAMAL, 2016, p. 05).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar as estratégias pedagógicas utilizadas na elaboração de duas oficinas pela itinerância da educação especial, que foram implementadas em uma escola da rede municipal em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro em setembro e

¹ Optamos pelo conceito de família apresentado no art. 25 parágrafo único do Estatuto da Criança e Adolescente que “Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009)” (Brasil, 2019, p.27).

novembro de 2017 para contribuir na interação entre professores, equipe pedagógica, responsáveis e alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), no sentido de apresentar como essa contribuição pode auxiliar na construção de um diálogo entre família e escola e conseqüentemente, no desenvolvimento global de alunos com deficiência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É extremamente relevante realizar pesquisas científicas sobre a relação entre os agentes da escola e as famílias de alunos PAEE, levando em consideração que esses dois segmentos da sociedade são parte atuantes no processo de inclusão de alunos PAEE e que

Os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. (GIL, 2002, p. 55)

Por esse motivo, optou-se por utilizar o estudo de caso, por permitir conhecer a realidade e “coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Para isso, foi feita a elaboração e o planejamento das oficinas pedagógicas que foram implementadas em 2017 nos meses de setembro e novembro por três professoras itinerantes da Educação Especial em uma escola municipal em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

As oficinas pedagógicas foram planejadas conforme o modelo enviado pela Gerência da Educação Especial, no qual continha os seguintes tópicos:

1. Introdução;
2. Objetivos;
3. Descrição da oficina;
4. Recursos;
5. Referências bibliográficas;
6. Formação dos palestrantes.

A unidade escolar nesse período contava com alunos surdos e outras deficiências matriculados em turmas das classes comuns, multisseriadas e

Educação de Jovens e Adultos (EJA), somando um total de 133 alunos de acordo com informações do site QEdu².

DIAGNÓSTICO DA REALIDADE EM NOVA IGUAÇU

O cenário na Educação no Brasil sofreu grandes modificações ao longo dos anos. Muitas leis, decretos, portarias e resoluções foram criadas a fim de viabilizar os direitos e a promoção de uma “educação para todos”, sem preconceitos e discriminações.

Embora todas as regulamentações tenham sua peculiar importância para a educação dos alunos com deficiências, apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE/94) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, serviram de base para analisar os avanços e as conquistas da Educação Especial, sob os aspectos conceitual e educacional.

Vivemos uma discussão sobre a necessidade de assegurar e validar o direito ao atendimento nas escolas regulares aos alunos PAEE, devido a uma longa e exaustiva transição que ocorreu no âmbito educacional e social. Uma das mudanças que podemos encontrar se refere à nomeação estabelecida para conceituar as pessoas com deficiência nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 61 e 96, que utilizaram respectivamente as palavras “excepcionais” e “portadores de necessidades especiais” em seus textos: “[...] A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (art. 88, LDB nº 40.024/61); “entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede escolar de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58, LDB nº 9.394/96).

Sasaki (2003) acrescenta que, a partir do final da década de 1990 e do início do século XXI, tivemos vários eventos mundiais liderados por organizações de pessoas com deficiência que solicitaram a mudança de “portador de deficiência” para “pessoa com deficiência”, já que devemos considerar a pessoa – o ser humano

² É um portal elaborado pela Mertitt e fundação Lemann que apresenta dados e informações sobre a qualidade da Educação nas escolas públicas do Brasil.

– antes da deficiência. “É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006.” (BRASÍLIA, 2010).

Em relação ao aspecto educacional, podemos dizer que o PNEE/1994 e a Resolução nº 2/CNE/CEB/2001 são importantes para compreender os conceitos de integração e inclusão, pois a partir desses documentos começou a reflexão sobre a forma de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas, ou seja, a matrícula nas redes regulares de ensino com crianças sem deficiência. Enquanto no PNEE/1994 se implementou uma política de “integração instrucional”, que permitiu às crianças com necessidades especiais acompanhar e desenvolver atividades com as crianças “normais”, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 reafirmou as imposições regulamentadas pela LDBN/96: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos” e acrescentou que “[...] Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p.01).

Apesar de todos os esforços para criar políticas públicas direcionadas à Educação Inclusiva, na prática, esse modelo ainda não é vigente nas escolas do Brasil, mesmo diante de algumas iniciativas promissoras (GLAT; FERNANDES, 2005); haja vista que além de demandar uma ressignificação na área da Educação Especial é preciso

[...] mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos e clientes. (GLAT, 2018, P. 02)

O que nos faz pensar que é longo o caminho para termos uma escola realmente inclusiva, tornando-se extremamente necessário reformular e criar práticas educativas inclusivas bem como capacitar profissionais para o trabalho docente na Educação Especial.

Nesse cenário, encontramos a realidade das escolas do município de Nova Iguaçu, que não é tão diferente do que foi apresentado sobre o modelo de

integração nas escolas do país.

Para entender melhor a realidade das escolas do município de Nova Iguaçu, é primordial apresentarmos antecedentes históricos a respeito desse território, que foi criado em 1833, com o nome de município de *Iguassú* (RODRIGUES, 2006).

O município de Nova Iguaçu tem a sua formação a partir da divisão das Capitânicas Hereditárias³ no Brasil. Essas terras ficaram entregues ao abandono por um bom tempo, até que em 1566 foi registrado na região a existência de sesmarias e, conseqüentemente, a colonização dessas áreas em torno do Rio Iguaçu, principalmente, veio a acontecer (IBGE, 2010).

O desenvolvimento econômico dessa região se concentrou no cultivo da cana, café e laranja. Mas foi a plantação da laranja que encontrou o clima, o relevo e o solo apropriados para seu cultivo, fazendo a região ser considerada ideal para a citricultura e ter, em 1916, “por iniciativa do político Manuel Reis, o nome do município, Maxambomba, é mudado para Nova Iguaçu, onde três anos mais tarde é construída a sede da prefeitura municipal” (RODRIGUES, 2006, p. 40).

Hoje o município de Nova Iguaçu conta com a atividade econômica concentrada na agropecuária e indústria, com aproximadamente 818.875 mil habitantes em 2018, de acordo com os dados do Portal do Governo Brasileiro: cidades IBGE.

Em 2010, o Censo do IBGE apresentou a estrutura etária da população, cuja estimativa era de 194.717 mil crianças com menos de 15 anos. Um número bem expressivo de crianças em idade escolar desde a creche até o segundo segmento do Ensino Fundamental, levando em consideração que o município de Nova Iguaçu conta apenas com 121 escolas municipais divididas por Unidades Regionais de Governo (URG) que abrangem os seguintes bairros: Centro (Posse, Comendador Soares, Cabuçu, HM 32, Austin, Vila de Cava, Miguel Couto, Tinguá).

A grande maioria dos alunos está matriculada na rede municipal de ensino, inclusive os alunos públicos-alvo da Educação Especial. De 2015 a 2019 foram matriculados um total de 8.364 alunos PAEE nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Fundamental (1º ao 9º ano) e EJA (Ensino Fundamental).

³ Cada uma das divisões administrativas no período colonial do Brasil (FERREIRA, 2011, p. 179).

Quadro 1 – Número de matrículas na rede municipal de ensino de Nova Iguaçu

ANO	Educação Especial (alunos especiais, classes especiais e incluídas)				
	Educação Infantil		Educação Fundamental		EJA
	Creche	Pré-escola	1º ao 5º ano	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental
2015	5	45	1086	275	238
2016	1	74	1093	283	252
2017	6	58	977	313	242
2018	9	73	974	362	269
2019	9	101	943	402	274

Fonte: Elaborado pela autora (2021), de acordo com dados coletados no site do INEP (2015 a 2019)

De acordo com a Gerente da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, Nathália Araújo de Sá, em entrevista ao programa Educação da TVAlerj, em 20 de fevereiro de 2020, houve um aumento significativo nas matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial de 2018 a 2019 em 23%, num total de mais de 1400 alunos em sala de aula inclusiva⁴. Isso se justifica, de certa forma, pelo acesso à informação e a implementação de políticas públicas em prol de uma perspectiva inclusiva.

Podemos destacar a Deliberação/CME – NI Nº 03 de 11 de dezembro de 2014, como uma dessas políticas públicas que impulsionaram mudanças significativas no processo de inclusão escolar de alunos PAEE nas escolas municipais de Nova Iguaçu, pois é um documento que “fixa normas para a educação especial na perspectiva inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, no âmbito do sistema municipal de educação de Nova Iguaçu (SMENI)” (NOVA IGUAÇU, 2014, p. 01) e é pautado nas diretrizes do MEC, mas que tem particularidades da realidade educacional da região. Isso demonstra uma preocupação da Secretaria Municipal de Educação, na figura dos indivíduos que compõem a Gerência da Educação Especial, em elaborar um documento que possa de fato corroborar com a perspectiva de Educação Inclusiva.

⁴ O termo “sala de aula inclusiva” é proposto por Schuchter (2017, p. 75) “Podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno “incluso” ou “incluído”, porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem.”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado anteriormente, a parceria entre família e escola é primordial para a promoção da inclusão escolar e o professor itinerante da educação especial é o profissional mais adequado dentro do ambiente escolar que pode ajudar nesse processo de diálogo entre essas partes.

Não é uma tarefa fácil, pois demandar compreender e identificar as representações sociais e históricas da comunidade escolar e principalmente a complexidade do aspecto político-pedagógico que, de certa forma, influencia e dificulta a implementação da proposta de “Educação para todos” (JONTIEM, 1990). Algo primordial para tentar estabelecer um diálogo entre a família e a escola, já que “para saber o que se passa dentro da escola e conhecer as significações que os professores têm diante da questão inclusiva, é preciso entrar neste ambiente e ouvir o que eles têm a dizer” (ABDALLA, 2016, p. 07).

É necessário que nesse processo de escuta, não seja no sentido de julgar nem os profissionais do magistério nem as famílias dos alunos PAEE, o professor itinerante da educação especial precisa ter em sua formação

[...] uma dimensão, digamos assim, mais humanista, reconhecendo e legitimando as pessoas com deficiências como sujeitos capazes de – dados os suportes e oportunidades existenciais adequadas – construir conhecimentos, se desenvolver cognitivamente, acadêmica e socialmente, de modo a participar do mundo em sua volta. (GLAT, 2017, *apud* GLAT, 2018, p. 2).

Essa legitimação muitas vezes não é feita pela família, que “passa a não aceitar a deficiência da criança, ou até mesmo acreditar na incapacidade de evolução na aprendizagem” (OLIVEIRA, 2018, p. 29). Por esse motivo, torna-se extremamente importante propiciar momentos de reflexão e troca de experiências entre professores, equipe técnico-pedagógica, pais/responsáveis e alunos PAEE.

As duas oficinas pedagógicas implementadas em 2017 nos meses de setembro e novembro tiveram essa perspectiva e contaram com a participação de alunos surdos e com outras deficiências matriculados em uma escola municipal do Ensino Fundamental de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

A implementação contou com a participação de três professoras itinerantes da educação especial do município concursadas e empossadas no primeiro concurso para o cargo de 2012, que atuavam nessa escola de forma colaborativa nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º e 2º segmento) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa informação é relevante, porque até 2012, os professores itinerantes da educação especial também eram denominados Agentes Pedagógicos da Educação Especial (BATISTA, 2013), porém após o concurso houve uma reformulação nas atribuições e na nomeação do cargo também e esse profissional ganha *status* de professor especialista.

Com essa reformulação, o professor itinerante da educação especial passa a ter um vínculo mais próximo com a escola e conseqüentemente com a elaboração e planejamento, não só do Plano Educacional Individualizado (PEI), mas também, do Projeto Político-Pedagógico.

Isso permitiu participar de dois eventos em 2017: a comemoração pelo Dia do Surdo e Consciência Negra com a implementação de duas oficinas pedagógicas que foram intituladas de: O que é, o que é? Aprendendo a ser, juntos! e Ubuntu: *eu, você, nós... somos um!*

Percebe-se logo na escolha dos títulos que a escolha não foi aleatória e que há um direcionamento tanto semântico quanto pedagógico. O primeiro título faz referência a um dos pilares da Educação apresentados pelo relatório da UNESCO Educação: um tesouro a descobrir da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI em 1996, “Aprender a ser” e o segundo título refere-se a filosofia Ubuntu que

[...] preocupa-se fundamentalmente com o indivíduo, com a natureza e as suas relações entre si, havendo uma interdependência. Assim, cada ser consegue contribuir de forma coletiva e integradora na construção das relações. Dessa forma, a filosofia Ubuntu, assim como a filosofia africana, é construída no plano da solidariedade, através da interação de todos. Um existindo por causa da existência do outro (CAVALCANTE, 2020, p. 05).

Uma estratégia pedagógica de contextualizar desde o título as atividades das oficinas dentro de um contexto histórico e político-pedagógico. Já na escolha dos objetivos específicos da primeira oficina, nota-se um cuidado em primeiro estabelecer um contato mais próximo com as famílias e conseqüentemente a

promoção de diálogo com os professores, a fim de desenvolver medidas de apoio, fortalecimento e incentivo no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), já que muitos alunos surdos participaram desse momento, por conta da Comemoração do Dia do Surdo. Enquanto na segunda oficina, após a aceitação e receptividade por parte dos indivíduos foi possível avançar e propor uma atividade mais complexa que demandasse uma participação mais ativa e política.

Quadro 02 – objetivos específicos de cada oficina

Oficina 01	Oficina 02
Objetivos	Objetivos
Desenvolver a sensibilidade e compreender o papel da família no desenvolvimento da criança e/ou do adolescente surdo.	Valorizar a beleza individual e única de cada ser humano, aumentando assim a sua autoestima.
Apresentar medidas de apoio que fortaleçam e incentivem o uso da língua de sinais no ambiente familiar.	Refletir sobre as várias formas de preconceito.
Vivenciar e trocar experiências sobre situações do cotidiano social, cultural e escolar do universo do(a) adolescente surdo.	Promover a conscientização sobre a importância do envolvimento da família no desenvolvimento global das crianças e adolescentes com deficiência.
Construir alternativas de aproximação entre a família da criança e do adolescente surdo, para minimizar as dificuldades de comunicação entre pais e filhos.	Estimular a participação dos alunos atendidos na sala de recursos nos projetos pedagógicos da unidade escolar.
	Divulgar e conscientizar sobre a importância do respeito às diferenças e limitações de cada ser humano, seja ele deficiente ou não.
	Promover a interação entre pais, alunos e professores, a fim de estreitar os laços de afetividade.

Fonte: A autora (2021)

Em relação a descrição das oficinas pedagógicas, as propostas continham atividades divididas e 3 momentos (primeira oficina) e 5 momentos (segunda oficina). Na oficina 01, os participantes foram convidados a assistir o vídeo da música “Família” do grupo musical Titãs com legenda e tradução em Libras. Em seguida, foi apresentado vários sinais como: dor, fome, vontade, raiva, triste, medo entre outros, sem a tradução e os alunos também puderam ajudar aos seus pais/responsáveis na identificação. Esse momento permitiu aos pais/responsáveis não só reconhecer e compreender as emoções, mas ressignificar sentimentos que muitas vezes não são expressos por conta do não conhecimento de Libras.

O mais importante agente de socialização é a família, pois a mesma executa a tarefa crucial de socializar a criança e modelar o desenvolvimento de sua personalidade, por isso, cabe a família da criança surda desdobrar-se em paciência e carinhos constantes para exercer; além de seus papéis tradicionais, o de completar, em casa a aprendizagem da linguagem. A afetividade é imprescindível para o seu ajustamento emocional e a sua segurança íntima. ,(1994 *apud* PEREIRA, 2008, p.37)

Logo após, as professoras itinerantes da educação especial conduziram uma reflexão e troca de experiências a partir de uma apresentação feita em *Power Point* imagens com diversas situações do cotidiano e assuntos, como: bullying na escola, ir ao médico, relacionamento com os pais, vida profissional, surdo-cegueira entre outros. A partir da visualização das imagens, uma das professoras itinerantes da educação especial explicou a importância da língua de sinais para manter um diálogo com seu (sua) filho (a), dando sempre um direcionamento, ou seja, duas opções de caminho a seguir na educação dos filhos. Os direcionamentos foram fundamentados através dos estudos realizados sobre surdez de diferentes teóricos. Dessa maneira, os responsáveis tiveram um norteador, ou seja, opções de respostas para pensar, compartilhar e apresentar suas escolhas e conclusões ao grupo.

No final, foi apresentada a fotografia da professora itinerante da educação especial que é surda, oralizada, sem ter mencionado esta informação anteriormente, o que causou espanto a todos (as). A intenção foi mostrar que quando o aluno surdo tem o apoio da família e da escola é possível conseguir estudar e ter uma formação, mesmo diante de todas as dificuldades.

Com essa primeira tentativa de aproximação entre a família e a escola foi possível notar uma mudança significativa e avançar em uma proposta com um tempo mais longo de atividades. A oficina “**Ubuntu: eu, você, nós... somos um!**” surgiu de um convite para participar do Projeto Pedagógico intitulado “**Africanidade**”. Essa proposta pedagógica teve o intuito de promover uma reflexão e conscientização sobre as diferenças, não só no âmbito das questões raciais, mas também, das diferenças intelectuais, visuais, auditivas, físicas, motoras e genéticas; além de conscientizar sobre a importância do respeito ao outro e suas limitações.

Figura 01 – Materiais da oficina “Ubuntu: eu sou porque nós somos”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Para isso, utilizamos as cores dos lenços de panos e fitas, com a finalidade de reforçar um dos conceitos básicos da educação inclusiva, presente na Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, que descreve o direito à educação)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Neste sentido, percebemos que a educação das crianças e adolescentes com deficiência não deve se limitar apenas na sala de aula e no atendimento educacional especializado, pois a participação nos projetos pedagógicos também oferece a possibilidade de aprender de forma significativa e contextual, assim como, interagir com toda comunidade escolar. Essa interação possibilitará -no caso da oficina pedagógica **“Ubuntu: eu sou porque nós somos”!**- conhecer a filosofia Ubuntu que **“foca nas alianças e relacionamento das pessoas umas com as outras”**. É esse relacionamento entre alunos, professores e família que é essencial para o desenvolvimento educacional e social dos alunos com deficiência, pois

[...] atualmente há a necessidade de a família estar em contato direto com a escola e vice-versa, porque a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares propícios para o desenvolvimento de seus filhos e alunos. Ambas, família e escola, dependem uma da outra na tentativa de alcançar seus objetivos, possibilitando um futuro melhor para o filho e educando e, também, para a sociedade em geral. (LAZZARETTI; FREITAS, p. 04, 2016).

Diante disso, torna-se essencial oportunizar a conscientização e apoio às pessoas com deficiências e síndromes, a fim de demonstrar a simbologia existente em cada cor, as várias lutas e movimentos em prol da educação inclusiva, cidadania, direitos, conscientização e acessibilidade.

Figura 02 – Participantes da Oficina 02



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Conseqüentemente, essa associação com as cores da cultura afro-brasileira na confecção e amarração de turbantes, que é um acessório de luta, empoderamento e sobretudo resistência do povo africano, irá refletir não só sobre o tema transversal africanidade, mas também, na importância do acompanhamento e participação da família no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho da itinerância da educação especial demanda muitas atribuições que perpassam uma atuação docente humanística que permita ser um elo entre a família e a escola do aluno com deficiência. Uma função com múltiplas facetas que demanda uma certa sensibilidade em compreender e ressignificar de forma colaborativa as representações sociais e históricas que permeiam o ambiente escolar.

Com este estudo procuramos apresentar como as oficinas pedagógicas podem ajudar no processo de diálogo entre a família e a escola, em prol de fortalecer a parceria e promover a inclusão escolar do aluno PAEE.

Contudo, sabemos que as questões políticas-pedagógicas devem ser levadas em consideração, já que não cabe colocarmos “na conta” do professor de resolver todos os impasses e dificuldades que envolvem o processo inclusivo, já que lidamos com diferentes realidades educacionais que apresentam boas iniciativas em prol da inclusão, porém dentro de um contexto em que a população-alvo não é periférica e tem acesso aos recursos e suportes pedagógicos em suas instituições de ensino.

Espera-se que o estudo aqui apresentado contribuía de forma significativa para as pesquisas relacionados à atuação e trabalho docente do professor itinerante da educação especial, de forma a ratificar a importância desse profissional para o processo de inclusão escolar e diálogo entre os profissionais do magistério e a família dos alunos PAEE.

REFERÊNCIAS

ABDALLA. A. P., **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144443>. Acesso em: 15 fev. 2021

BATISTA. G. de F. **História de Educação Especial: uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no município de Nova Iguaçu**. 2013 f. 53. Monografia. (Licenciatura em História) - Instituto Multidisciplinar. Disponível em: <http://repositorio.im.ufrj.br:8080/jspui/handle/1235813/231>. Acesso em: 20 abr. 2021

BORGES, L.; SILVA GUALDA, D.; CIA, F. Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 48, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/6404/6647>. Acesso em: 05 abr. 2021

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2021

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASÍLIA. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 1-32.

CAVALCANTE. K. L. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano Fundamental. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 2,

p. 184-192, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiariododevisu/article/view/1094/458> Acesso em: 15 abr. 2017.

LAZZARETTI. B.; FREITAS, A. S. **Família e Escola**: O processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. Caderno Intersaberes. vol. 5, n.6, p.1-13. ISSN 2317 - 692x. 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/389278035/376-501-1-PB>. Acesso em: 10 nov. 2017

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005, MEC/SEESP. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. SPE, p. 9-20, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002>.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoa com deficiência. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

INEP. **Consulta matrícula**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard> Acesso em: 10 fev. 2019. 2019.

INEP. **Resultados finais do Censo Escolar (rede estaduais e municipais) Anexo II**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> Acesso em: 15 mar. 2021

PEREIRA. A. da S. M. A interseção entre o trabalho da itinerância da educação especial de Nova Iguaçu com a psicopedagogia. *In*: BUENO, A.; KELLI, M. Vinicius; V., DOS REIS, W. (org.). **Diálogos na Rede**: História, Educação, Ensino e Pesquisa. 1a Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. ISBN: 978-65-00-09558-6 388pp. Disponível em: <https://simpocantagalo2020.blogspot.com/> Acesso em: 10 abr. 2021.

NOVA IGUAÇU. **Edital de Concurso Público n 001/2012. Retificação I, de 19 de abril de 2012; Retificação II, de 25 de abril de 2012; Retificação III, de 04 de maio de 2012**. Consuplan. 2012. F. 31. Rio de Janeiro

NOVA IGUAÇU. Resolução SEMED nº 003 de 26 de novembro de 2016. **Atribuições dos professores itinerantes da educação especial da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu**. Diário Oficial. 2016.

NOVA IGUAÇU. **Deliberação/CME – NI N° 03 de 11 de dezembro de 2014.** Diário Oficial. 2014.

OLIVEIRA. N. A. Q. **Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança: análise da Revista Brasileira de Educação Especial.** 2018. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação de Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14172/1/MAQO19112018.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021

PEREIRA. Rachel de Carvalho. **Surdez: aquisição de Linguagem e Inclusão Social.** Rio de Janeiro: Revinter, 2008. Programa Educação da TVAlerj. Educação: Inclusão em Nova Iguaçu. 30min4seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iNiV3UNsQwk> Acesso em: 25 ago. 2020

PRODANOV. C. C.; FREITAS; E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf Acesso em: 10 abr. 2021.

RAMAL. A. C. **Depende de você: como fazer de seu filho uma história de sucesso.** Rio de Janeiro: LTC, 2012

RODRIGUES, A. O.de. **Maxambomba Nova Iguaçu (1833-90's): economia e território em processo.** 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://repositorio.im.ufrj.br:8080/jspui/handle/1235813/41>. Acesso em: 08 set. 2017

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência?. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. de 2003, p. 8-11. [Texto atualizado em 2013]. Disponível em: http://sinicesp.org.br/inclusao/noticias/2015_004.htm. Acesso em: fev. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf Acesso em: 15 abr. 2021.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir da.** Um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em: 15 de abr. 2021.

AVANÇOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: o uso das ferramentas multimodais facilitadoras na prática docente

AVANCES Y PERSPECTIVAS DE LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA: el uso de herramientas multimodales que faciliten la práctica docente

DOI : 10.5281/zenodo.5529388

Amaro Sebastião de Souza Quintino

Licenciatura em Pedagogia/Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância/Universidade Federal Fluminense (UFF); Pós Graduado em Gestão Escolar Integradora com Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção/ Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL); Mestrando em Cognição e Linguagem/ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Mediador Pedagógico do CEDERJ; Área de pesquisa: Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação.

E-mail: amarotiao@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6799-4113>

Jackeline Barcelos Corrêa

Licenciatura em Pedagogia/Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional/ Universidade Cândido Mendes; Mestrado em Cognição e Linguagem/ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Doutoranda em Cognição e Linguagem/ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Professor da SEEDUCT. Área de pesquisa: Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação. jack.barcelos1@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-2323-9594>

Joberto Pessanha da Silva Junior

Graduação em História e Geografia/ Universidade Cruzeiro do Sul e em Pedagogia/ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Pós-graduando em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Didática/ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte e em História Geral pelo Faculdade Focus. Professor da rede pública e privada de São João da Barra-RJ, tendo experiência com história, juventude, atualidades e ciências humanas. Área de pesquisa: Educação e História.

jijpessanha@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2919-9338>

João Batista da Silva Santos

Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Licenciatura em Pedagogia (UENF). Atuou como professor bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), realizando trabalhos direcionados para o processo ensino de alunos da educação básica. Participou do projeto de extensão da UENF intitulado: A educação linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Atuou como bolsista de Iniciação científica (CNPq), realizando pesquisa sobre as variedades linguísticas na Região Norte Fluminense. joasantos.92@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6493-6700>

Peterson Gonçalves Teixeira

Graduado em Medicina/ Faculdade de Medicina de Campos (FMC); Pós-Graduação em Medicina Intensiva e Psiquiatria/ Faculdade Redentor; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Área de pesquisa: Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação.

petersongoncalvesteixeira@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4758-1960>

RESUMO

É fundamental que o docente tenha em sua prática profissional, aptidões para atuar com a educação inclusiva, trabalhando com seus alunos o diálogo, a fim de contribuir para um novo olhar para essa realidade educacional. O objetivo geral é pontuar as estratégias pedagógicas para a formação do aluno com necessidades especiais e apresentar uma discussão acerca do uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo educativo. A relevância deste trabalho se dá devido à importância da quebra de paradigmas e refletir no processo de Educação Inclusiva. A metodologia selecionada tratou-se de um estudo exploratório, documental e bibliográfico com base nos estudos de Gil (2002); Lima e Miotto (2007). Sendo assim, foi possível identificar a importância dos recursos facilitadores multimodais utilizados e verificou-se que trabalhar com a tecnologia em situações envolventes facilita o trabalho dos professores e do próprio aluno, e gera uma reflexão sobre o uso das novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Avanços e Perspectivas, Inclusão, Ferramentas Multimodais, Prática Docente.

RESUMEN

Es fundamental que los docentes tengan en su práctica profesional, habilidades para trabajar con la educación inclusiva, trabajando con sus alumnos en diálogo, a fin de contribuir a una nueva mirada a esta realidad educativa. El objetivo general es señalar las estrategias pedagógicas para la formación de estudiantes con necesidades especiales y presentar una discusión sobre el uso de tecnologías educativas como herramienta didáctica en el proceso educativo. La relevancia de este trabajo se debe a la importancia de romper paradigmas y reflexionar sobre el proceso de Educación Integrada. La metodología seleccionada fue un estudio exploratorio, documental y bibliográfico basado en estudios de Gil (2002); Lima y Miotto (2007). Así, se pudo identificar la importancia de los recursos facilitadores multimodales utilizados y se encontró que trabajar con la tecnología en situaciones del entorno facilita el trabajo de los docentes y del propio alumno, y genera una reflexión sobre el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza. / aprendizaje.

Palabras clave: Avances y perspectivas, inclusión, herramientas multimodales, práctica docente.

Introdução

Os Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem, facilitando, incentivando ou possibilitando o processo ensino-aprendizagem.

Constata-se uma grande busca por estratégias que incentivem em diversas maneiras ensino/aprendizagem tendo como grande aliado o avanço tecnológico, o uso das interfaces digitais, ferramentas multimodais que têm se destacado como recursos facilitadores do Ensino a Distância (EaD), já que facilitam o acesso e dinamizam as práticas virtuais pedagógicas. Mas, podemos apontar como fraquezas, as limitações quanto ao acesso, à qualidade dos serviços de *Internet* e as suas implicações para o desenvolvimento das atividades.

O objetivo desta pesquisa se dá mediante a perspectiva de contextualização dos recursos pedagógicos e reflexão da prática docente inclusiva, de forma que algumas atitudes poderão influenciar nos educandos, atribuindo maior importância de analisar as estratégias pedagógicas para a formação do aluno especial e apresentar uma discussão, acerca do uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino/aprendizagem.

Tais objetivos evidenciam a significação do trabalho pedagógico quando o conhecer, o trabalhar e o valorizar o dia a dia desses alunos, sem perder de vista a função social de tais linguagens, tornando a leitura destas uma prática necessária e também um instrumento de lazer, torna-se comum ao trabalho pedagógico.

A educação deve ter como um foco essencial de seu trabalho a práxis educativa, onde a ludicidade e psicomotricidade deverá se pautar numa intencionalidade de humanização, de orientação, de leituras dessa prática, dando condições das crianças se autotransformarem, ao mesmo tempo em que tais práticas vão se transformando e adequando-se às novas condições percebidas.

A relevância deste trabalho se dá devido à importância da quebra de paradigmas e refletir no processo de educação inclusiva, ou seja, o aluno que apresenta alguma deficiência e que, de forma direta sofrerá os impactos da inclusão sejam estes positivos ou negativos.

Conforme Lima e Mito (2007), a pesquisa bibliográfica implica em um trabalho exploratório descritivo, que tem por objetivo a busca por soluções de um problema de um objeto de estudo e que, por isso, não pode ser uma pesquisa aleatória. Para isso, verifica-se o alcance dos estudos por meio dos resultados de uma pesquisa bibliográfica amparada nas teorias do Gil (2002).

Por fim, é necessário ter em mente que, que a motivação através dos recursos didáticos inclusivos, pode ser utilizada como uma grande ferramenta nas relações inter e intrapessoal, agindo de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento psicológico, social e familiar, ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

1. A Educação Inclusiva nas Mídias Digitais

Vivencia-se a importância da Educação Inclusiva que se trata da aquisição de uma nova cultura, uma nova relação entre os participantes, os conteúdos, as metodologias, as tecnologias, os comportamentos e a avaliação, durante a formação pedagógica.

A ampliação dos recursos oferecidos pelas mídias digitais e do uso da *Internet* nos últimos anos impulsionam a inserção de métodos inclusivos, oportunizando mais alunos a ingressarem nas universidades. Isso acontece devido à importância que está tendo as práticas pedagógicas inclusivas de fato.

Neste contexto, Lévy (2004), nos coloca que:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada (LÉVY, 2004, p. 7).

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para atender a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar. Sendo assim, o Ministério da Educação elucida que os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também devem ser meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático

projetado para propor a participação autônoma do aluno com necessidades especiais no seu percurso escolar (BRASIL, 2009).

É imprescindível que se busque uma melhoria da percepção de que é de suma importância para a educação trabalhar a inclusão escolar, inserindo diversas linguagens presentes no cotidiano do aluno.

Desta forma, é percebido que os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos, por uma sociedade inclusiva no Brasil vêm sendo mais valorizados, contando com salas de recursos, atendimentos diferenciados, ferramentas tecnológicas como computadores adaptados, sintetizadores de fala, programas e aplicativos.

Segundo Rosa (2005, p. 8) “atualmente existem várias ciências voltadas para esta integração, mas para esta etapa educacional exigem daqueles que a exercem, uma seriedade, competência e comprometimento”. É relevante que o educador se prepare para atuar, compreendendo todos os mecanismos de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Goffredo (1999) acrescenta:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (GOFFREDO, 1999, p. 31).

As teorias da aprendizagem intencionam explicar o processo de aquisição de conhecimentos vivenciadas pelos indivíduos, cada uma delas mostrando um pensar e um agir diferenciado, porém todas têm a mesma essência, e se adequando ao sistema educacional. Essas teorias sofrem transformações para se enquadrar no perfil dos alunos em foco, que são as visões construtivistas e sócias interacionistas da aprendizagem (PRETTI, 2002).

No entanto, a universidade tem a função de proporcionar aos alunos uma oportunidade de conhecer o processo de educação, e orientar que o indivíduo tem sempre que utilizar seus princípios para a obtenção de resultados positivos, envolvendo a todos neste contexto.

2. Os avanços e perspectivas sobre prática docente e a inclusão

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos professores nos sistemas de ensino despontam hoje a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a Educação Inclusiva assume um papel de destaque acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Salamanca (1994) define em sua declaração que:

(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar (...) elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (BRASIL, 1994, p. 8-9).

A necessidade de buscar conceitos e conhecimentos na transformação de uma realidade reflete na maneira de conduzir a prática no que resulta a práxis educativa. Entretanto, a Educação Especial que por muito tempo restringiu-se a um ensino paralelo, aos poucos vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto desses alunos inseridos nas redes regulares de ensino.

De acordo com Acâmpora (2013), é importante ressaltar que alguns alunos são portadores de alguma síndrome ou transtorno e mesmo assim, apresentam desordens de aprendizagens. É importante salientar que diversos modelos de inclusão social de um público que sofreu arduamente com discriminações e preconceitos, hoje busca a garantia dos seus direitos perante a sociedade, promovendo o desenvolvimento social, valorizando suas potencialidades e peculiaridades.

Diante disso, é importante que o professor na Educação Inclusiva se envolva nos cursos de formação continuada, que lhe oportunizam possibilidades que vão ao encontro das necessidades encontradas na sua realidade frente à situação da inclusão.

Nascimento (2009), destaque:

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas... É preciso acreditar que a inclusão é uma política séria, que envolve não só o acesso à escola, mas também as condições de permanência nela do aluno com deficiência (NASCIMENTO, 2009, p. 6).

O professor na educação inclusiva tem grandes desafios e responsabilidades. É primordial que ele utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com necessidades especiais, e mantenha um programa eficaz para o resto do grupo que colabore na integração social da classe.

Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que tem no seu processo educativo, os professores não lhes podem prestar o apoio adequado, daí surge a importância da capacitação para estes profissionais (CORREIA, 1999).

A Educação Inclusiva segundo Rodrigues (2003), não deve ser tratada como uma abordagem tradicional onde era sinónimo de uniformização, mas numa abordagem de atenção à diversidade e a igualdade com respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, desenvolvendo as potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem, respeitando as características e o ritmo de cada um.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

A inclusão não significa apenas que deixem de existir a segregação e o preconceito das pressões sociais negativas contra pessoas com deficiência, porém também a ruptura com a atrofiação psíquica praticada pelos ditos normais (...) a partir dos parâmetros dominantes de normalidade e desempenho (BRASIL, 2010).

A inclusão requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. O movimento inclusivo no contexto educacional é desafiador, pois exige mudanças em vários aspectos a fim de superar as barreiras para a Educação Inclusiva, conforme aponta o autor:

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos (CARVALHO, 2003, p. 61).

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais começa a ser repensada, implicando em mudanças estruturais e culturais da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Já para Sasaki (1997) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

Os principais documentos legais, relacionados aos direitos das pessoas com necessidades especiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca (1994) abordam algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar desse público. Segundo determina a LDB 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que

apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A legislação atual sobre Educação abrange a LDB, Portarias do Ministério de Educação; as leis estaduais entre outras que se destacam no meio educacional por suas diretrizes norteadoras. Atualmente a legislação brasileira busca metodologias para ampliar cada vez mais os horizontes e vencer barreiras. A todo instante lembra-se que a legislação sempre estabeleceu mecanismos para garantir a legitimidade e autenticidade da avaliação, preocupação constante dos legisladores.

Num caminhar rumo à aprendizagem significativa, percebe-se que educar é manter a consciência através do desenvolvimento de instrumentos que garantam a curiosidade, a reflexão, a cooperação, a solidariedade, a ética e a estética. Por isso verifica-se a importância de se aplicar todos os conhecimentos adquiridos na teoria para que não a prática seja eficaz (RIBEIRO, 2003).

Sendo assim, a inclusão escolar deve ser considerada como um todo complexo e contínuo entrecruzado por vários componentes do sistema escolar, do sistema educacional e do sistema social e político. A inclusão escolar pressupõe uma intervenção planejada no desenvolvimento do sistema educacional, uma intervenção que se oponha às tendências de segregação conforme observadas no sistema "natural", buscando-se, assim, preservar o caráter particular do sistema "humano".

3. O uso das ferramentas multimodais facilitadoras inclusivas

A transformação digital mediante ao uso das ferramentas multimodais, possibilitam avanços, mas, ao mesmo tempo, exige mudanças que o ser humano precisa estar disposto para se adaptar aos novos desafios em diversos setores da sociedade, inclusive, no setor educacional.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) apresentam, também, impactos importantes na Inclusão Digital, na busca da correção das desigualdades através da possibilidade de acesso no âmbito escolar, como afirma Alonso (2008):

Para que ocorra a inserção efetiva das tecnologias na inclusão escolar é fundamental que o professor aprimore seus conhecimentos em tecnologias educacionais e usá-la de forma eficaz como ferramenta pedagógica é essencial que a “inclusão digital” inicie pelo professor. (ALONSO, 2008, p. 2).

O termo “multimodalidade” passou a ser adotado em diversos estudos, com a intenção de facilitar as aprendizagens educacionais, pois ela abrange a escrita, a fala e a imagem e outras ferramentas que propicia diversos recursos de construção de novos sentidos, conforme abordado por (LEEUWEN, 2011).

Neste contexto, González (2002, p. 5) enfatiza-se a hipótese de trabalhar com esta condição: “A Educação Inclusiva como cultura escolar diferenciada e que exige novos procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem”

A multimodalidade tem ocupando cada vez mais espaço e facilitando a vida das pessoas, trazendo a tecnologia em favor do homem, auxiliando na comunicação entre pessoas e as diferentes coletividades. Por isso há a necessidade de professores e alunos se adequarem aos novos tempos.

É bem sabido percebido que nos dias atuais os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos, por uma sociedade inclusiva no Brasil, vêm sendo mais valorizada, contando com salas de recursos, atendimentos diferenciados, métodos tecnológicos como computadores adaptados, sintetizadores de fala, programas e aplicativos, dentre outros diversos modelos tecnológicos e inclusão social de um público que sofreu arduamente com discriminações e preconceitos e hoje busca a garantia dos seus direitos perante a sociedade, promovendo o desenvolvimento social, integrando todos os alunos inclusivos.

Nesta concepção, os professores devem ter prioridade quanto ao acesso às ferramentas e recursos tecnológicos inclusivos, para que possam aderir novas propostas metodológicas, a partir de práticas inovadoras que possam atender as diversas deficiências. Para isso é preciso estar aberto a novas aprendizagens. Como coloca Freire (1996, p. 12) o professor enquanto ensina também aprende, pois “ensinar inexiste sem aprender”, é um caminho de mão dupla.

Para reforçar a lógica inclusão digital na escola, especialmente oferecendo aos professores estas possibilidades, Teixeira (2010, p. 40) coloca que é preciso “que ocorra a reflexão sobre a importância das ferramentas virtuais como possibilidades didáticas de trabalho em sala de aula, principalmente quando se trata de educação inclusiva”.

Vive-se atualmente uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos, em que a comunicação e a informação acontecem de forma mais rápida e convencional. O próprio conhecimento torna-se de fácil acesso por todos. No entanto, mesmo com o avanço tecnológico percebemos que muitos ainda não estão preparados para essa realidade inclusiva. (UNESCO, 1994).

Desta forma também se faz necessária uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos, priorizando o que se deve aprender, de forma que o desenvolvimento se dará pela gama de experiências e existirão sempre etapas a serem vencidas. Em seguida, o presente trabalho apresenta algumas ferramentas inclusivas, e os seus usos são de acordo com cada especificidade para alcançar as aprendizagens.

1- Reglete

A reglete, segundo o manual de escrita da reglete (TECE, 2014), é um instrumento utilizado para escrita manual do Braille. A palavra reglete tem origem na palavra francesa règle que significa régua. Este instrumento é composto por uma régua-guia, uma parte inferior e superior onde a folha é colocada entre elas, para se realizar a escrita em Braille é preciso pressionar um acessório chamado punção nas lacunas da reglete. A reglete existe em diferentes modelos: de bolso (menor, com poucas linhas e sem prancha); reglete de mesa (que vem com uma prancha para apoio) e a reglete de página inteira, cujas linhas compreendem todo o espaço de uma folha A4.

2- Soroban

O soroban foi um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Esboçado inicialmente a partir de sulcos na areia preenchidos por pedras furadas e dispostas em hastes de metal ou madeira, nas quais podiam correr livremente ao longo dessas hastes conforme a realização do cálculo (FERNANDES, 2006).

3- Grade para escrita cursiva - Pauta

Sua função é auxiliar a escrita dos educandos, ela tem um formato de linha para que a escrita possa dar sequência em linha. São pautas horizontais confeccionadas com caixa de papelão, radiografias, emborrachado e outros materiais que facilitam a escrita dos deficientes visuais.

4- Jogos Educativos e Mapas

Os jogos educativos, mapas políticos, hidrográficos e outros, podem ser representados em relevo ou, no caso do primeiro, por justaposição das partes (encaixe). Mapas em relevo podem ser confeccionados com linha, barbante, cola, cartolina e outros materiais de diferentes texturas. A riqueza de detalhes num mapa pode dificultar a percepção de detalhes significativos.

5- Avanços Tecnológicos – Informática Adaptada

O grande avanço tecnológico verificado nos últimos anos vem proporcionando, também à educação especial, recursos valiosos para o processo ensino-aprendizagem, inclusive com a utilização de equipamentos de informática. Entre esses recursos podem ser destacados:

5.1 Impressora Braille

Existem hoje, no mercado mundial, diferentes tipos de impressoras Braille, seja para uso individual (pequeno porte) ou para produção em larga escala

(médio e grande porte). Essas impressoras, geralmente, podem imprimir Braille interpontado ou não em seis ou oito pontos, bem como produzir desenhos. Algumas impressoras Braille podem utilizar folha solta, mas a maioria funciona com formulário contínuo.

5.2 Thermorfor

O Thermorfor é um duplicador de materiais, empregando calor e vácuo, para produzir relevo em película de PVC, esta ferramenta é de suma importância de materiais inclusivos.

5.3 Máquina Fusora

A Máquina Fusora é a que possibilita a criação de mapas táteis, diagramas, textos e gráficos. Ela transforma imagens impressas ou desenhadas com caneta preta, em relevos. Permite a produção de diagramas em relevos táteis a partir de documentos impressos por impressora a *laser*, de uma fotocópia ou de desenhos feitos por uma caneta preta. É uma ferramenta importante para ensinar, mapas e desenhos gráficos.

5.4 DOSVOX

O DOSVOX é um sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, *chat* e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de “*download*” a partir do *site* do projeto

6.5 JAWS

Jaws é um software do tipo leitor de tela que fornece assistência para que pessoas com deficiência visual possam utilizar melhor o computador. Foi fabricado e é atualizado constantemente pela empresa Norte Americana *Henter-Joyce*, pertencente ao grupo *Freedom Scientific*. Vale ressaltar que talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais.

O docente precisa usufruir dos recursos didáticos para proporcionar aos universitários os seguintes fatores: melhorias de sua capacidade; aprimorar a experiência do educando; visar às técnicas de emprego; oportunidade dos equipamentos serem apresentados e um uso limitado, para não resultar em desinteresse. Antunes (2000), afirma que:

(...) a criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que muitos alunos têm enfrentado no seu processo ensino aprendizagem (ANTUNES, 2000, p. 9).

Por ser tão importante essa integração, se faz necessário este contato direto com uma diversidade de materiais, experimentações e situações de aprendizagens, buscando proporcionar aos educandos diversos momentos de descoberta e prazer em aprender.

7 Considerações Finais

O uso de tecnologias educacionais se relaciona com o nível de qualidade de ensino que o docente pretende proporcionar aos seus discentes. Na universidade os professores devem proporcionar aos seus alunos o acesso e a imersão às novas tecnologias. Elas devem oferecer aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados diferenciados e facilitar a vida dos alunos portadores de necessidades especiais.

O objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois foram enumeradas as diferentes ferramentas educativas e apresentadas diversas teorias e documentos que versam sobre a educação inclusiva.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos professores nos sistemas de ensino, despontam hoje a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume um papel de destaque acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A partir do reflexo positivo das experiências da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em instituições ou classes com alunos da Educação Especial, percebeu-se o quanto a tecnologia pode ser útil, abrangendo desde as possibilidades de imersão dos alunos nas suas relações sociais à aprendizagem significativa.

Percebe-se que o tema da inclusão tem sido abordado nas universidades e que para trabalhar neste universo requer mais conhecimentos e competências, para lidar com as diferentes especificidades que carecem de comprometimento e empatia por parte de toda a comunidade universitária.

Referências Bibliográficas

ACÂMPORA, B. **PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: o despertar de potencialidades**. 2ª Ed. Walk Editora: Rio de Janeiro, 2013.

ALONSO, K. M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000300006&script=sci_arttext Acesso em 21 fev. 2021.

ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. *In*: SANTOS, S.M.P. **Brinquedoteca a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre necessidades Educacionais Especiais**. CORDE: Brasília, 1994.

BRASIL, Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. V.134, nº 248, p.27833-41, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Dados do Censo Escolar 2006 (MEC/INEP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2009/ 2010.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3º ed. Mediação: Porto Alegre, 2003.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. (Coleção Educação Especial, 1). Porto Codex, Porto Editora: Portugal, 1999.

FERNANDES, C. T. *et al.* **A construção do conceito de número é o pré-soroban**. MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf. Acesso em 28 fev. 2021.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

GARDNER, H. **INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: a teoria na prática**. Tradução de M. A. V. VERONESE. ArtMed: Porto Alegre, 1995.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. *In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/* Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação, SEED: Brasília 1999.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** trad. R. E. ARTMED: Porto Alegre, 2002.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 2. ed.: Papirus: São Paulo, 2007.

LEEUVEN, T. V. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication.** New York: Oxford Press, 2001. https://www.academia.edu/2378330/Multimodal_Discourse_Analysis_Media_modes_and_technologies. Acesso em: 10 jun. 2021.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática.** 2002. Ed. 34: São Paulo, 2004.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *In: Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802007000300004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 24 de Jun. de 2021.

NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PRETTI, O. **Bases Epistemológicas e Teorias em Construção na Educação a Distância.** 2002. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

RIBEIRO, M. L. S. BAUMEL, R.C. , R. de (orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer.** Editora Avercamp: São Paulo, 2003.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação.** Editora Summus: São Paulo, 2006.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão.** IESD: Curitiba 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. WVA: Rio de Janeiro, 1997.

SCOTTO, A. **A inclusão escolar na rede de ensino estadual.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=004 Acesso em: 28 fev. 2021.

SORRANTO, M. L. *et al.* **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: Recursos Pedagógicos Acessíveis e comunicação Aumentativa e Alternativa**, Coleção v.6. Fortaleza: Ceará, 2010.

TECE. **Tecnologia e Sistema Educacional . Manual de uso de Regletes. do sonho a estratégia: um caminho coletivo.** Rio Claro. 20014. Disponível em <http://www.tece.com.br/painel/uploads/Manual%20de%20uso%20de%20produtos_regletes%20communicare%20alpha%20e%20alfabeto.pdf>. Acesso em 21 jun. 2021.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão Digital: Novas perspectivas para a informática educativa** Ed. UNIJUI: Rio Grande do Sul, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** CORDE: Brasília: 1994.

**ANÁLISE DO ÍNDICE DE DESEMPENHO DO ENSINO MÉDIO
BRASILEIRO ENTRE 2005 - 2019 POR MEIO DO IDEB E SAEB**

**ANÁLISIS DEL ÍNDICE DE DESEMPEÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA
BRASILEÑA ENTRE 2005-2019 A TRAVÉS DEL IDEB Y SAEB**

DOI: 10.5281/zenodo.5529404

Bruna Karine Nelson Mesquita

Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Licenciada em Ciências Sociais pela UFPI. Professora substituta da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Caxias. Professora no Instituto Federal do Piauí - IFPI, Campus Uruçuí. Áreas de Interesse: Sociologia da Educação, Ensino de Sociologia, Currículo, Formação Docente, História da Sociologia, Culturas Juvenis, Sociologia Urbana, Políticas Educacionais, Novo Ensino Médio e Representações Sociais.
brunakarine.bk@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/8406124563086205>

Isaac Ferreira Cavalcante

Bacharel em Ciências Sociais e Licenciado em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Docência na Educação Superior, FATESP. Mestre em Ciência Política, UFPI. Master © Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo, Universidad Internacional de Andalucía - España. Integrante do Núcleo de Pesquisa sobre Desenvolvimento e Pobreza, NUDEP-UFPI. Membro do Comitê Executivo de Jovens Investigadores da Associação Latino Americana de Ciência Política, ALACIP/JOVEN. Áreas de Interesse: Ciência Política, Política Pública, Política Educacional, Direitos Humanos, Política Econômica e Direito ao Trabalho.
cavalcanteif@ufpi.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-0368-7085>

RESUMO

A avaliação da educação básica brasileira consiste como tema central das políticas públicas, com o intuito de propiciar a questão da qualidade de ensino. Neste sentido, este artigo visa analisar os índices de desempenho disponibilizados pelo Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo em vista problematizar a oferta e a garantia do direito à educação de qualidade. Foi realizada uma pesquisa qualitativa a partir de levantamento e análise documental dos relatórios do IDEB e do SAEB entre os anos de 2005-2019 disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em diálogo com referencial teórico. A partir da análise, consideramos que o SAEB e IDEB apresentam limites e possibilidades em seus desenhos institucionais para abarcar a garantia do direito à educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação educacional. IDEB. Índices de desempenho. SAEB.

RESUMEN

La evaluación de la educación básica brasileña es un tema central de las políticas públicas, con el objetivo de plantear la cuestión de la calidad de la educación. En este sentido, este artículo tiene como objetivo analizar los índices de desempeño proporcionados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), con miras a problematizar la oferta y garantía del derecho a una educación de calidad. Se realizó una investigación cualitativa a partir de una encuesta y análisis documental de informes del IDEB y SAEB entre los años 2005-2019 puestos a disposición por el Ministerio de Educación (MEC) y el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), en diálogo con el marco teórico. Con base en el análisis, consideramos que la SAEB y el IDEB tienen límites y posibilidades en sus diseños institucionales para abarcar la garantía del derecho a la educación pública de calidad.

Palabras clave: Evaluación educativa. IDEB Índices de desempeño. SAEB.

Introdução

No Brasil a avaliação do cotidiano escolar fez-se presente com mais afinco a partir dos anos 1990, com a discussão de políticas que visassem a análise do desempenho escolar atribuindo escopos educacionais a serem atingidos pelas escolas. Com isso, surgiram políticas educacionais com o intuito de implementar parâmetros a serem seguidos nos âmbitos escolares, os quais buscavam incentivar as instituições escolares a atingirem os indicadores de desempenho esperados pelas políticas educacionais (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012).

Segundo BONAMINO e SOUSA (2012), às iniciativas de avaliação têm como elo a promoção da qualidade do ensino, dando ênfase às avaliações que destinam-se a ter elementos comuns relativos às propostas de outros países, fortalecendo a expressão de uma agenda mundial. A análise do índice de desempenho dos discentes é realizada por meio de alguns exames padronizados, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Prova Brasil e os resultados do programa internacional de avaliação discente nomeada como Programme for International Student Assessment (PISA).

Através das políticas públicas SAEB e IDEB pretende-se neste artigo analisar o índice de desempenho discente entre os anos de 2005 – 2019, traçando um panorama comparativo entre os resultados propiciados entre os ensinos das redes privadas e públicas brasileiras.

1. Limites e possibilidades dos índices de desempenho

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), proposto pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) consiste em um indicador de qualidade educacional que visa obter dados de desempenho e rendimento escolar (nível de aprovação escolar) por meio de exames padronizados, tais como a Prova Brasil ou SAEB. O IDEB propicia ao Governo o monitoramento das redes de ensino, propondo incentivos quando

atinge-se o avanço esperado como a liberação de recursos e exigindo contrapartidas (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012).

Segundo BONAMINO e SOUSA (2012)

A coexistência do Saeb com avaliações estaduais e, anos mais tarde, com a Prova Brasil faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012, P. 377).

Ou seja, os desafios a serem enfrentados no campo da investigação são inúmeros, visto que algumas variáveis não são incluídas como o progresso de cada discente em sua trajetória escolar, bem como alguns dados socioeconômicos das famílias e até mesmo das escolas não são consideradas em suma pela gama de pesquisadores. Ao supracitar essas variáveis há tendência de enviesamento das estimativas acarretadas no âmbito do efeito-escola ao realizar os rankings de notas das escolas em que possuam elevada estratificação social, por exemplo, acarretando maior volatilidade nos índices de desempenho (MCEWAN; URQUIOLA; VEGAS, 2005).

Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso (BONAMINO, SOUSA, P.3).

Os currículos propiciados nos âmbitos escolares possuem múltiplos objetivos, tendo em vista que os parâmetros de análise das avaliações de larga escala constituem-se em tipificar os objetivos concernentes à leitura e à matemática. Destarte, requer atenção para riscos que corroborem para o estreitamento dos currículos e não haja interpretação distorcida dos dados avaliativos (ZAPONI; VALENÇA, 2009). Os dados utilizados nas análises a seguir provêm dos índices de desempenho demonstrados pelo SAEB e pelo IDEB.

1.1 A institucionalização do SAEB

O SAEB é um levantamento bianual realizado pelo INEP desde 1993, que consiste na avaliação de discentes de 1º ao 9º anos do ensino fundamental e da 1ª a 4ª série do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas, em áreas urbanas e rurais, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Seus levantamentos de dados buscam informações socioeconômicas sobre a comunidade escolar, bem como sobre a infraestrutura das escolas. Os dados do SAEB são amostras representativas das comunidades escolares brasileiras. Os testes cognitivos são elaborados com base nas matrizes de referência elaboradas por meio da síntese das propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, bem como consulta aos docentes nas áreas de língua portuguesa e matemática e exame dos livros didáticos utilizados nas comunidades escolares avaliadas (BRASIL, 2021).

O Ideb foi operacionalizado em 2007 como um indicador de qualidade educacional a ser utilizado tanto para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como informativo à população em geral (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, P.1155).

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e evasão, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil (BRASIL, 2021).

O IDEB além de propiciar a criação de políticas públicas, induz as ações escolares e dos sistemas de ensino para a garantia da efetivação da qualidade. Nesse sentido serão analisados seus levantamentos observando os dados transcorridos entre 2005 – 2019 na proposição do fornecimento de ensino de qualidade nas redes pública e privada brasileiras.

2. Análise comparativa do ensino médio brasileiro entre o público e o privado

Para realizar uma reflexão sobre uma parte da realidade do ensino médio brasileiro administrado pelas redes pública e privada, coletamos dados descritivos do Índice de Desempenho da Educação Básica - IDEB publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, com informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é realizado bianualmente pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC, para este trabalho utilizamos os dados de 2005 a 2019.

O SAEB realiza avaliações no ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio regular, nas redes de ensino administradas pelo poder público federal, estadual, municipal e privado em ambos níveis de ensino, ou seja, temos um conjunto de dados bastante extenso, visto que o Brasil tem 26 unidades da federação e um distrito Federal, e que é composto de 5.570 municípios e uma população aproximada de 213 milhões conforme dados oficiais do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. (IBGE,2021).

Para esta investigação nossa amostra de análise será o ensino médio regular, neste nível de ensino temos no Brasil de acordo como os dados de 2019 do SAEB, cerca 20.700 escolas distribuídas entre rede Pública (Federal, Estadual e Municipal) e Privada que ofertam 1º, 2º e 3º ano. Nestes dados gerais decidimos excluir informações da oferta do 4º ano do ensino médio regular e um dos motivos dessa exclusão é que 09 estados da unidade da federação ainda não tinham essas informações, entre elas estão: Acre, Rondônia, Amazonas, Roraima, Pará, Tocantins, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

Para termos um panorama geral destes dados apresentamos um gráfico com a distribuição dos vínculos administrativos das instituições de ensino observadas. Outra das preocupações da análise é buscar descrever qual o

desempenho ao longo dos anos de 2005-2019 das 5 regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste que compõem o Brasil.

Sobre as variáveis analisadas investigamos os dados relativos ao desempenho dos estudantes do ensino médio regular, que é medido através de uma prova de português e matemática, realizada bianualmente, cujo resultado é a soma das notas dos alunos que varia 0,0 - 10,0 em cada disciplina, nesta variável apresentamos separadamente o desempenho na rede pública e privada, para que tenhamos uma análise específica, nesta variável de desempenho dos estudantes de cada unidade da federação brasileira, utilizamos a projeção formal deste desempenho e comparamos com o resultado obtido em 2019, e para fins de compreensão fazemos uma análise separada entre resultado da rede pública e a privada, já que ambas possuem características estruturais muito diversas, como veremos mais adiante.

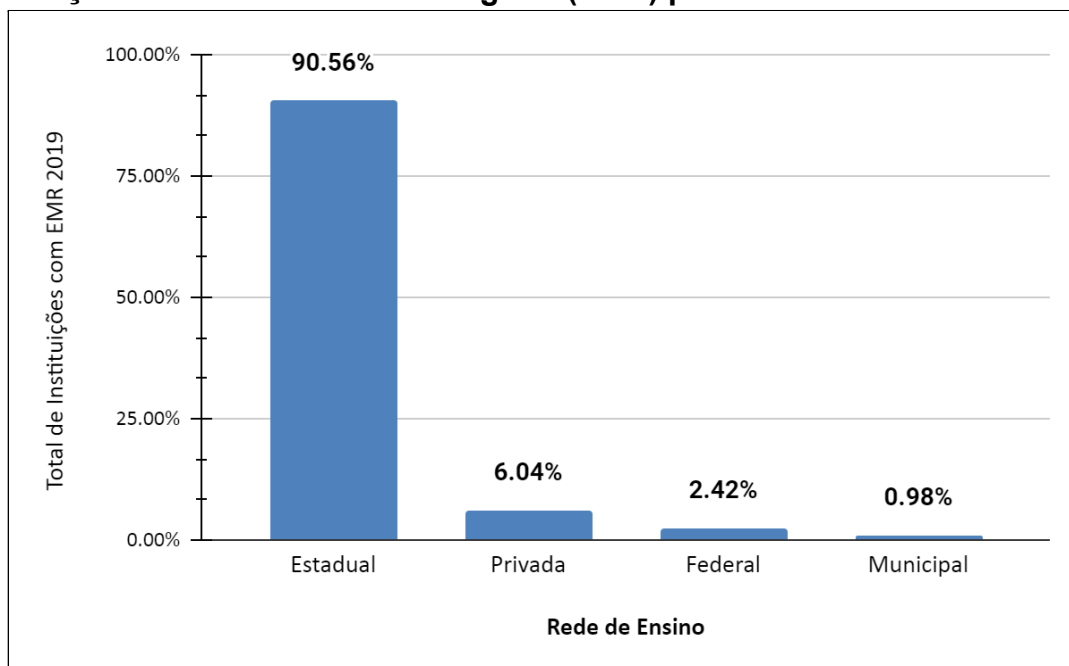
Analisar estas variáveis tem por finalidades dar continuidade aos diversos esforços dos grupos de investigações que se dedicam a analisar o papel da educação na transformação das realidades locais e regionais, bem como poder identificar os estados brasileiros onde cada rede de ensino teve maior ou menor desempenho nestes indicadores e quais as regiões necessitam atenção diferenciada por parte dos gestores educacionais público e privado para que possa alterar ou avançar na qualidade dos serviços educacionais ofertados na busca de melhor qualidade no desempenho de seus alunos.

No Brasil temos 20.700 escolas que fazem parte da oferta de ensino médio regular, e destas a maioria são de responsabilidade dos governos estaduais, representando um total de 90,56% de todas as escolas, conforme descrevemos no primeiro gráfico. Na segunda posição está a gestão privada com apenas 6,04%, a rede Federal é responsável por 2,42% das instituições e a rede municipal com 0,98%.

Sendo a soma das redes que não são estaduais, em sua totalidade tem menos de 10% das instituições que ofertam a modalidade de ensino em análise. O que não quer dizer que investigá-las não possam ter relevância no quadro geral da política educacional brasileira, mas pelo contrário, em muitos momentos essa

minoria de redes administrativas de ensino é apresentada em diversos espaços de análise educacional como um modelo a ser seguido para todas as redes, assim analisar seu desempenho e fazer a comparação pode trazer mais elementos a esta reflexão sobre qual modelo tem melhores resultados.

Gráfico 1:
Instituições com Ensino Médio Regular (EMR) por rede de Ensino em 2019



Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos do INEP (2021).

Ainda sobre os dados anteriores que evidenciam que a qualidade dos estudantes e do ensino médio regular brasileiro, enfatizamos que é principalmente de responsabilidade dos governos de cada unidade da federação. Já as outras redes de ensino sejam elas pública ou privada tem um papel muito reduzido diante da maioria relativa dos alunos que realizam este nível de ensino, assim podemos dizer que a qualidade de ensino nas unidade da federação será também resultado da ação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam eles: estudantes, professores e todo corpo administrativo do ambiente escolar, além das diretorias regionais, secretários e governadores.

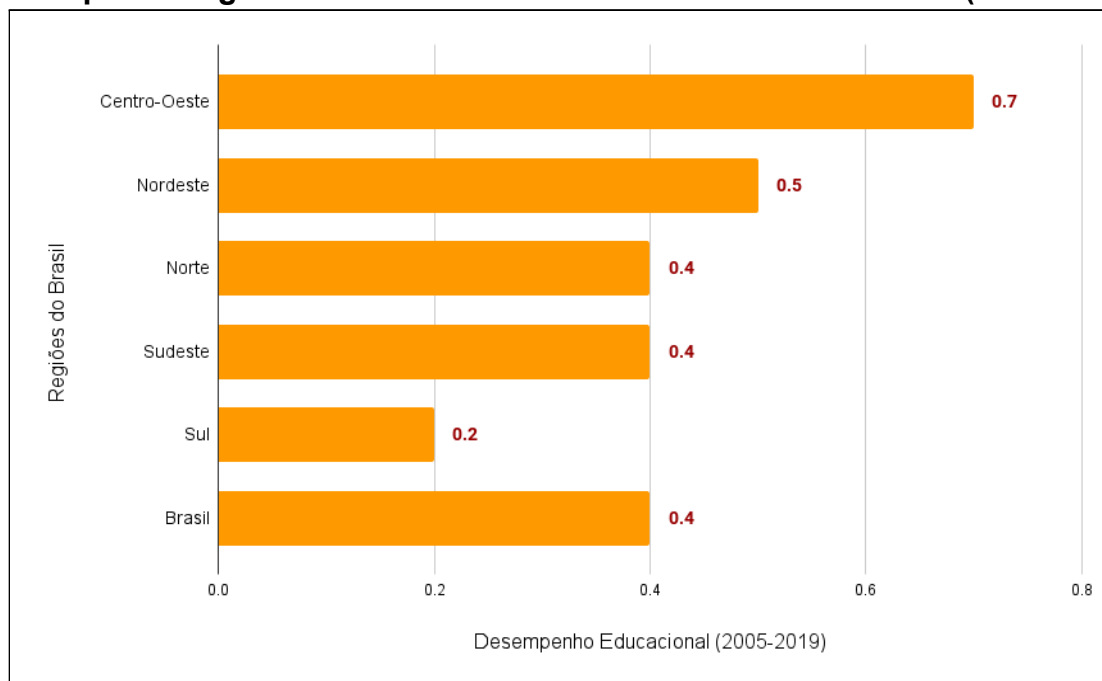
Por outro lado, cabe aos governos de cada unidade da federação brasileira a maior responsabilidade na tarefa de ofertar e garantir uma adequada infraestrutura, condições de trabalho e qualidade do ensino médio regular do

Brasil. Sobre esses gestores cabe formar a maioria dos jovens que serão os futuros trabalhadores ou estudantes universitários deste país. Nas exposições dos gráficos seguintes teremos uma amostra de cada unidade da federação.

No **gráfico 2**, apresentamos o desempenho de todos os estudantes e redes administrativas dos estados que ofertam o ensino médio regular no Brasil, desta vez por meio da distribuição regional do Brasil, onde os dados são relativos aos anos de 2005 até 2019. Para o resultado que apresentamos seguimos os seguintes passos: somar quantas casas decimais se alteraram no período em estudo e qual a soma desta variação, os valores podem ser 0.0-1.0, o que tivemos como resultados as informações que seguem.

Os dados do desempenho educacional das regiões do Brasil, o Centro-Oeste obteve o maior crescimento no período em análise, com o resultado de 0.7. Já a segunda melhor posição foi alcançada pela região do Nordeste com 0.5. As regiões Norte e Sudeste tiveram a mesma pontuação de 0.4 e por último na menor posição a região Sul com 0.2, a média nacional ficou em 0.4.

Gráfico - 2:
Desempenho regional do ensino médio na Rede Pública/Privada (2005-2019)



Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos do INEP (2021).

O que esses números indicam é que a imagem recorrente da qualidade do ensino médio brasileiro, demonstrou ser um pouco diferente do imaginário popular, ou inclusive vai de encontro a algumas narrativas da imprensa nacional ou de investigações que colocam as regiões Sul e Sudeste como sendo as que tem os melhores desempenho nos indicadores do SAEB. como indicam os dados hoje os dois melhores desempenhos educacionais das instituições e alunos do ensino médio regular está concentrado na região Centro-Oeste e Nordeste.

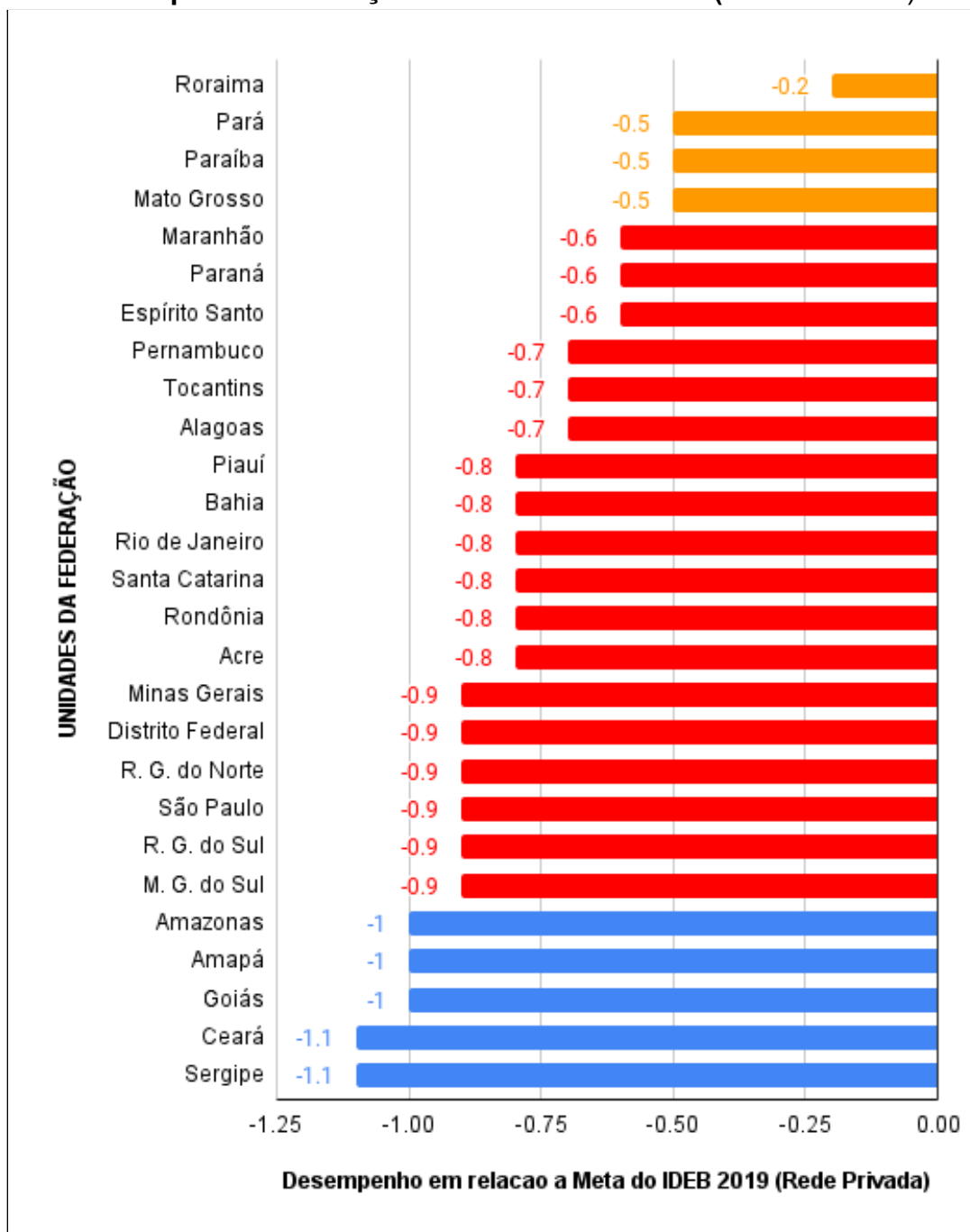
Ao contrário desta lógica tradicional, a nova fisionomia da qualidade do ensino médio brasileiro aponta para duas outras regiões que são o Centro-Oeste e o Nordeste do Brasil como sendo a nova imagem da qualidade do ensino médio baseados em resultados que podem ser chegados. Outro dado importante não declarado é que nestas regiões é onde as unidades da federação tem recebido por parte dos alunos, professores e dos gestores educacionais mais atenção com a elevação desta qualidade, e que sem o protagonismo desses atores seriam impossíveis essas significativas mudanças.

Para melhor entender de onde se tem mais desempenho e quais resultados estão gerando, veremos a seguir qual o nível administrativo tem melhores resultados nas unidades da federação.

Para iniciar a comparação entre as unidades da federação, vejamos os resultados do ensino médio regular que está sob a responsabilidade da administração privada.

Na categoria de gestão privada, para analisar os resultados dos desempenhos, os dados foram assim medidos. Projeção oficial do resultado IDEB 2019 e resultado efetivo obtido em 2019. Para fins de entendimento 0.0 é igual a meta alcançada, sendo que os resultados podem variar entre igual, menor ou maior que 0.0, ou seja podem alcançar a meta, não alcançar, ou ultrapassar a meta. Para fins de compreensão, apresentamos os resultados por cores para facilitar nossa reflexão. A cor verde significa que aquele estado conseguiu ultrapassar a projeção e as demais cores significa que não conseguiram alcançar a meta, (ver gráfico 3).

Gráfico 3:
Desempenho em relação a Meta do IDEB 2019 (Rede Privada)



Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos do INEP,(2021).

Assim, entre as cores que não alcançaram as metas do IDEB 2019 na rede privada, as dividimos em três: A cor **amarela** para os estados que obtiveram uma variação de distanciamento da meta que vai de -0.1 a -0.5 de pontuação de distanciamento. A cor **vermelha** para os estados que obtiveram uma variação

entre -0.6 ou menor que -1.0 de pontuação de distanciamento da meta. E para a cor **azul** para os estados que obtiveram uma variação igual ou acima de -1.0 de pontuação de distanciamento da meta.

Nestes resultados do desempenho dos alunos em 2019 no IDEB das escolas da rede privada que ofertam o ensino médio regular, destacamos que nenhuma das unidades da federação do Brasil conseguiu chegar em sua meta projetada. E no outro extremo está o Estado do Amazonas, na qual os estudantes desta rede de ensino ficaram muito distantes da meta projetada.

Em relação às unidades da federação da região Sudeste no imaginário e crenças populares é considerado uma região onde poderia ter mais possibilidade de ter as melhores escolas desta rede de ensino, no entanto seu desempenho é lamentável, apesar de ter conforme dados oficiais do IBGE, a maior renda per capita e PIB entre os unidades da federação, é no mínimo preocupante que tenham ficado muito distante das suas metas do desempenho educacional.

E por último, a maioria dos estados onde oferecem a modalidade de ensino em análise não alcançaram o desempenho esperado ou ficaram muito distantes das metas e expectativa oficiais de desempenho educacional, o que necessariamente devem levar a seus gestores e atores educacionais a avaliar quais as ações ou suas ausências que levaram a não obter resultados positivos nos desempenhos educacionais de seus alunos em 2019. Esperamos que neste ano de 2021 tenhamos melhores resultados dos alunos destas regiões e rede de ensino.

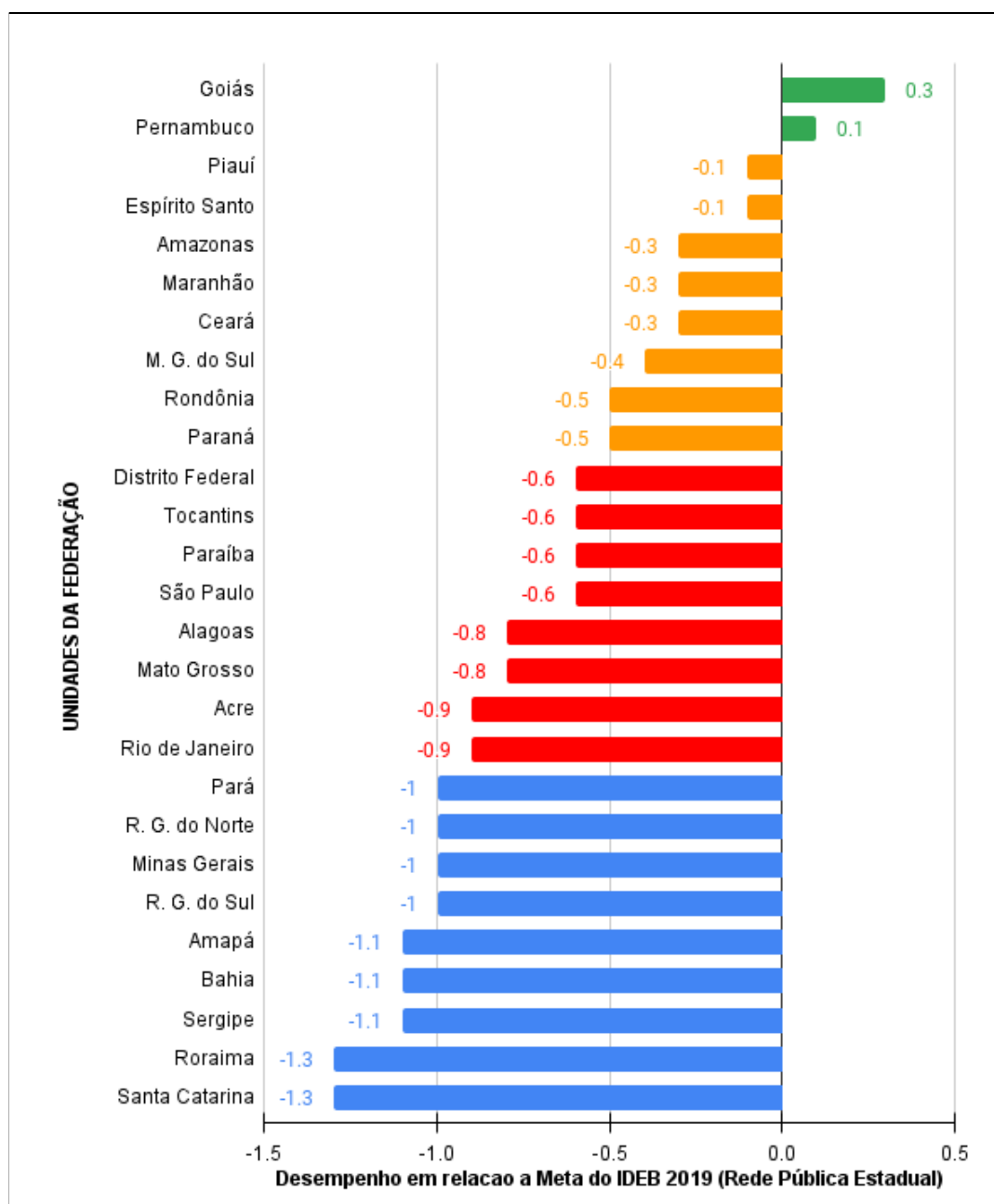
Agora vejamos a comparação entre as unidades da federação e os resultados do ensino médio regular que está sob a responsabilidade da administração pública estadual. Por razões de escolhas dos autores apresentaremos uma análise apenas dos dados da rede estadual, as demais serão avaliadas em outra oportunidade.

Na categoria de gestão pública estadual, para analisar os resultados dos desempenhos dos alunos, os dados foram assim medidos. Analisamos a meta oficial do resultado IDEB 2019 e o resultado efetivo obtido em 2019. Para fins de entendimento 0.0 é igual a meta alcançada, sendo que os resultados podem

ANÁLISE DO ÍNDICE DE DESEMPENHO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ENTRE 2005 - 2019 POR MEIO DO IDEB E SAEB

variar entre igual, menor ou maior que 0.0, ou seja, podem alcançar a meta, não alcançar, ou ultrapassar a meta estabelecida. Para fins de compreensão, apresentamos os resultados por cores para facilitar nossa reflexão. A cor verde significa que aquele estado conseguiu ultrapassar a meta e as demais cores significa que não conseguiram alcançar a sua meta estabelecida, (ver gráfico 4).

Gráfico 4:
Desempenho em relação a Meta do IDEB 2019 (Rede Pública Estadual)



Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos do INEP (2021).

Entre as unidades da federação que estão sinalizadas com a cor verde temos: Goiás com 0.3 e Pernambuco com 0.1. O que os dados demonstram é que a rede pública tem mais estados com metas alcançadas em comparação com a rede privada. O que leva a afirmar que a rede pública de ensino médio regular teve melhor que desempenho do IDEB em 2019.

Por outro lado, entre as cores que não alcançaram as metas do IDEB 2019 na rede pública estadual, as dividimos em três cores: A cor **amarela** para os estados que obtiveram uma variação entre -0.1 a -0.5, entre eles estão: Espírito Santo e Piauí com -0.1, Amazonas, Ceará e Maranhão com -0.3, Mato Grosso do Sul com -0.4, e por último o Paraná e Rondônia com -0.5 de pontuação de distanciamento das metas.

Na cor **vermelha** para os estados que obtiveram uma variação entre -0.6 ou menor que -1.0 de pontuação de distanciamento das metas, entre eles estão: Tocantins, Distrito Federal, São Paulo e Paraíba com -0.6, Mato do Grosso e Alagoas com -0.8, Rio de Janeiro e Acre com -0.9.

E na cor **azul** para os estados que obtiveram uma variação igual ou acima de -1.0 de pontuação de distanciamento da projeção. Entre eles estão: Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Pará com -1.0, a Bahia, Sergipe e Amapá com -1.1, e por fim Santa Catarina e Roraima com -1.3.

Nestes resultados do desempenho de 2019 no IDEB das escolas e alunos da rede pública que ofertam o ensino médio regular, destacamos que o Goiás e Pernambuco são dois estados que estão fora dos eixos regionais do sul e sudeste, região que pelo senso comum, estão os melhores estados do Brasil em relação à educação, trabalho e condições de vida, o que os dados têm mostrado é que em relação à educação de ensino médio, são os outros estados em regiões Centro -Oeste ou Nordeste tem obtido mais êxitos em suas metas educacionais. O mesmo se aplica para a faixa de estados de cores Amarela com o Piauí, Ceará, Maranhão ou Amazonas no Norte.

No outro extremo estão os estados de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, que são os estados com maior índice de preconceitos contra pobres e

nordestinos e tiveram a pior posição, na qual ficou muito distante da meta de desempenho educacional.

Em relação às unidades da federação da região Sul e Sudeste, é lamentável que a região que tem a maior renda per capita e PIB estaduais tenha ficado muito distante das metas do desempenho educacional. Esperamos que os governantes dessas unidades da federação e regiões tenham mais atenção e apoio institucional aos professores e alunos para que nos próximos resultados possam sair deste quadro de atraso na qualidade do ensino e possam conseguir alcançar suas metas.

Considerações finais

No Brasil temos 20.700 escolas que fazem parte da oferta de ensino médio regular, e destas a maioria são de responsabilidade dos governos estaduais, representando um total de 90,56% de todas as escolas.

Ao contrário dessa lógica tradicional, a nova fisionomia da qualidade do ensino médio brasileiro aponta para duas outras regiões que são o Centro-Oeste e o Nordeste do Brasil como sendo a nova imagem da qualidade do ensino médio baseados em resultados que podem ser chegados.

Em relação ao desempenho dos alunos em 2019 no IDEB das escolas da rede privada que ofertam o ensino médio regular, destacamos que nenhuma das unidades da federação do Brasil conseguiu chegar em sua meta projetada. E esperamos que seus gestores tenham realizado uma profunda reflexão sobre as possíveis relações que os levaram ao baixo desempenho e desejamos que no ano de 2021 essas metas possam ser alcançadas.

Sobre a rede pública estadual o que os dados demonstram é que esse rede de ensino, no IDEB de 2019 teve mais unidade da federação com metas alcançadas ou próximo de alcançar em comparação com a rede privada. O que leva a afirmar que a rede pública de ensino médio regular teve melhor que desempenho do IDEB em 2019.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Projeção da População do Brasil e Unidades da Federação. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em 02. jul. 2021.

BRASIL. MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2005 -2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 02. jul. 2021.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)** – ciclo 2005 -2019. Brasília. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 02. jul.2021.

FRANCO, Ana Maria Paiva; MENEZES FILHO, Naércio. Uma Análise de Ranking de Escolas Brasileiras com Dados do SAEB. *Est. Econ.*, São Paulo, vol. 42, n.2, p. 263-283, abr.-jun. 2012.

MCEWAN, Patrick J.; URQUIOLA, M; VEGAS, E. School choice, stratification and information on school performance: lessons from Chile. Preliminary draft for presentation at the 16th Panel of Economic. *Journal of LACEA*, 2007.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco. Abr. 2009. Disponível em: <https://abave.org.br/>. Acesso em: 05 set. 2021.



Dossiê

Política Pública e Direitos Sociais no Brasil

Organizadores

Isaac Ferreira Cavalcante
Bruna Karine Nelson Mesquita

